

Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématisations et controverses

Thèse de doctorat présentée
à l'École nationale d'administration publique
dans le cadre du programme de doctorat en administration publique
pour l'obtention du grade de *Philosophiæ Doctor (Ph. D.)*

Par
Élodie Marion

Juin 2018

La thèse intitulée

Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématiques et controverses

présentée par

Élodie Marion

est évaluée par les membres du jury de thèse suivants :

Nadia Desbiens, professeure, Université de Montréal, évaluatrice externe

Gérard Divay, professeur, École nationale d'administration publique, évaluateur interne

Tatiana Garakani, professeure, École nationale d'administration publique, présidente

Louise Lemay, professeure, Université de Sherbrooke, évaluatrice externe

Nassera Touati, professeure, École nationale d'administration publique, directrice de thèse

Remerciement

Parce que seul on va plus vite, mais ensemble on va plus loin...Merci à tous ceux qui m'ont accompagné et soutenu dans cette aventure. Nassera, merci d'avoir accepté de me prendre sous ton aile. Merci pour toutes les discussions de fin de journée, pour les réflexions soutenues, les lectures attentives et le partage de tes connaissances. Merci, monsieur Divay, de m'avoir transmis votre passion dès mes premiers pas au doctorat. Merci, Tatiana, pour les échanges et opportunités durant mon parcours et la confiance que vous m'avez démontrée. Merci, mesdames Desbiens et Lemay, pour vos lectures attentives et vos commentaires enrichissants.

Merci à mes collègues et amis de l'ENAP, pour toutes les discussions, fous rires et moments qui ont permis de faire de cette aventure, une aventure humaine : Élisabeth Fransez, Jessica, Leonardo, Philippe, Nancy, Naima, Nicholas, Marie, Marie-Thérèse, Marc-Antoine et Melody. Merci, Monsieur Charbonneau et Karine, pour le soutien dans les moments plus difficiles. Merci Thomas, pour ton support quotidien, pour ton soutien moral et ton écoute, parce que mon processus doctoral, comme bien d'autres, ne se sera pas fait sans remises en question...Merci à toute ma famille, à ma mère et mon père, pour m'avoir toujours encouragé et n'avoir jamais remis en question mes projets. Merci à ma marraine, Réjeanne, de m'avoir toujours encouragé à persévérer, et d'avoir lu ma thèse avec attention. Merci à mes amies qui se reconnaîtront de m'avoir toujours encouragé et soutenu!

Enfin, merci à tous ceux qui ont généreusement accepté durant ma recherche de prendre de leur temps, si précieux, pour discuter avec moi de leur expérience : jeunes, parent, intervenants, gestionnaires. Merci pour le soutien financier au Fonds de recherche Société et Culture, à l'École nationale d'administration publique, au Centre de recherche et de partage de savoirs InterActions, à l'équipe REGARDS, à la Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables ainsi qu'au Centre de recherche sur l'enfance et la famille et particulièrement à Nico Trocmé, Catherine Roy et Tonino Esposito pour les opportunités, réflexions et le partage.

RÉSUMÉ

Les jeunes en situation de placement en centre de réadaptation et de protection de la jeunesse constituent une population prioritaire. Les données relatives à leur niveau de scolarité démontrent d'ailleurs l'importance de s'attarder à leur réussite scolaire. Quant aux écrits scientifiques, ils proposent de nombreux facteurs liés à leur réussite scolaire, à la fois interdépendants et nécessitant l'intervention de plusieurs acteurs, et soulignent sans équivoque les difficultés relatives à la collaboration entre le milieu scolaire et la protection de la jeunesse. L'analyse des écrits sur la collaboration, elle, révèle la pertinence de s'intéresser aux processus de développement de la collaboration intersectorielle autour des enjeux de réussite scolaire de ces jeunes. Pour ce faire, la théorie de l'acteur-réseau (Callon, 1986 ; Latour, 1996 ; Callon et al., 1999) est mobilisée dans le cadre de cette recherche. Celle-ci permet la mise à plat des notions d'individu et de structure, et de saisir la complexité et les logiques d'action sous-jacente à la collaboration. Plus précisément, une analyse abductive à partir des concepts de *problématisation*, *d'intéressement*, *de controverse* et *d' enrôlement* permet de comprendre les processus de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire de ces jeunes. Les données analysées proviennent d'une étude de cas intrinsèque qualitative dans un centre de réadaptation et de protection de la jeunesse du Québec sur une période de dix ans.

Les résultats mettent en évidence plusieurs contributions. Ils révèlent que les raisons pour lesquelles les acteurs collaborent doivent être analysées d'autant plus qu'elles ne montrent pas une perception de l'interdépendance autour de la problématique, ici la réussite scolaire. Concernant les relations entre les niveaux et les sphères de gouvernance, cette étude précise l'importance de leur articulation et de l'intéressement des gestionnaires intermédiaires, qui ne va pas de soi. Les actions de ces cadres peuvent en effet faciliter l'intéressement des acteurs de premières lignes et l'enrôlement des pratiques à moyen et long terme. Également, les analyses permettent d'illustrer comment les espaces réflexifs peuvent faciliter l'articulation entre les niveaux. La présente étude contribue aussi à la compréhension des processus de collaboration et met en évidence le développement non linéaire de la

collaboration intersectorielle. Toujours en ce qui a trait aux processus de développement de la collaboration, cette étude démontre que la qualité de la problématisation ou des solutions proposées est une condition non suffisante pour l'intéressement des différents acteurs de même que l'importance de s'attarder à l'augmentation des capacités de résolution de controverses, et ce, afin de concevoir des solutions adaptées. Qui plus est, cette étude apporte des éléments de réponses aux enjeux de pérennisation des pratiques. Elle met entre autres en évidence les apports et limites de la formalisation.

Concernant notre contribution aux écrits sur la réussite scolaire des jeunes en situation de placement, nos résultats montrent que l'ensemble des facteurs problématisés ne couvrent pas l'ensemble des facteurs identifiés d'un point de vue théorique et que la collaboration ne parvient pas à se développer autour de l'ensemble des enjeux problématisés. Elle se développe notamment autour d'enjeux récurrents tels que la communication et la circulation de l'information ainsi qu'autour de la collaboration entre enseignants et éducateur dans le contexte de l'intervention en classe. À cet égard, la présente étude montre particulièrement les difficultés relatives à la résolution de ces enjeux. Également, la prise en compte de la complexité des besoins relatifs à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation apparaît limitée. Notre étude souligne aussi l'importance de s'attarder aux blocages structurels qui freinent le développement d'enjeux de réussite scolaire comme la motivation des jeunes. Pour terminer, sont exposées les raisons sous-jacentes aux attentes différenciées des intervenants en ce qui a trait à la place et l'importance de l'école, soit une controverse de fond dont les causes s'avèrent principalement institutionnelles.

Mots clés

Collaboration intersectorielle; théorie de l'acteur-réseau; réussite scolaire; jeunes en situation de placement; centre de réadaptation et de protection de la jeunesse.

ABSTRACT

Young people in residential care are a population of priority concern. Data on their level of education shows the importance of focusing on their academic success. The literature identifies many factors related to their academic success, both interdependent and requiring the intervention of several actors. The literature also highlights the difficulties related to collaboration between school system and youth protection. Analysis of the literature on collaboration reveals the relevance of looking at the processes of development of intersectoral collaboration surrounding academic success issues. To do so, we chose actor-network theory (Callon, 1986; Latour, 1996; Callon et al., 1999). It allows the flattening of the individual and structure, while grasping the complexity and the logic of action. Abductive analysis based on the concepts of translation process (problematization, interessment, controversies and enrollment) makes it possible to understand the development processes of collaboration around academic success issues. The method used is a qualitative and intrinsic case study in a Quebec residential care setting over a ten-year period.

As for contributions, our study highlights that actors' motivations should not be taken for granted and that their motivation doesn't reveal the interdependence around academic success. Our second contribution concerns the relations between the levels and the spheres of governance and specifies the importance of the implication of middle managers. Their actions can facilitate the interessment of front-line staff and the enrollment of new practices. Also, our study shows that reflective spaces can be a key place to manage the articulation between levels which is an essential component for the development of collaboration. Our third contribution relates to the understanding of collaborative processes. Our results illustrate the non-linear development of intersectoral collaboration. With regard to the processes of development of collaboration, our study shows that the quality of the problematization or proposed solutions is an insufficient condition in order to achieve the involvement of the various actors. Our study also demonstrates the importance of focusing on the resolution of controversies. Moreover, our research provides some answers to the issues of sustainability of practices. Among other things, it reveals the contributions and

limits of formalization. The results of also contribute to the literature on the academic success of youth in out-of-home care. First, it appears that the collaboration fails to develop around all the problematized factors; a limited number of factors identified from a theoretical point of view are subject to collaboration. Our study reports the recurrence of organizational issues (e.g. communication, sharing and flow of information) and especially the difficulties related to the resolution of these issues. Given the development of collaborations in the case studied, the response to the needs of these young people appears limited. Our study also demonstrates the lingering of structural barriers around for example the school motivation of the young people. In addition, our study highlights the reasons underlying the expectations of stakeholders regarding the place and importance of school in youth trajectory. This controversy appears to be caused mostly by institutional factors.

Key Words

Cross-sector collaboration; actor-network theory; school success; youth protection; out-of-home care; residential care

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

ACJQ : Association des Centres jeunesse du Québec

DPJ : Directeur de la protection de la jeunesse

CGRI : Comité de gestionnaires de la réadaptation à l'interne

CISSS : Centre intégré de Santé et de Services sociaux

CJ : Centre jeunesse

DEG : Diplôme d'équivalence général

EHDAA : Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

LPJ : Loi sur la protection de la jeunesse

LSSSS : Loi sur les Services de Santé et Services sociaux

LSJPA : Loi sur le système de justice pénale pour adolescents

MELS : Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MSSS : Ministère de la Santé et des Services sociaux

PSII : Plan de service individualisé intersectoriel

SAJ : Stratégie Action Jeunesse

TPO : Temps partiel occasionnel

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Description des écarts de niveau de scolarité entre les jeunes en situation de placement et les populations générales selon le pays et de l'âge des jeunes	10
Tableau 2. Facteurs prédictifs de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement	17
Tableau 3. Mots clés utilisés aux fins de recherche documentaire	28
Tableau 4. Nombre de jeunes fréquentant l'école de site par année et selon la durée de placement	111
Tableau 5. Déclinaison du nombre de participants aux entretiens	120
Tableau 6. Répartition du nombre de répondants (intervenants, professionnels et gestionnaires) selon les années d'expérience	120
Tableau 7. Description des différents types de documents recensés et de leur nombre	126
Tableau 8. Liens entre les sous-objectifs et les techniques de collecte de données	134
Tableau 9. Synthèse du développement de la collaboration entre 2007 et 2010	174
Tableau 10. Synthèse du développement de la collaboration entre 2010 et 2011	194
Tableau 11. Synthèse du développement de la collaboration entre 2011 et 2013	225
Tableau 12. Synthèse du développement de la collaboration entre 2013 et 2015	234
Tableau 13. Synthèse du développement de la collaboration entre 2015 et 2017	260
Tableau 14. Description des controverses et des positions des acteurs	269
Tableau 15. Facteurs problématisés liés à la réussite scolaire	295

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Éléments de tension entre la logique professionnelle et la logique collaborative	40
Figure 2. Date des observations du comité conjoint	124
Figure 3. Synthèse du devis de recherche	133
Figure 4. Liens entre la pertinence scientifique dans le champ de l'administration publique et la discussion	135
Figure 5. Liens entre la pertinence scientifique dans le champ des écrits sur la scolarité des jeunes en situation de placement et la discussion	135

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1. Schéma d'intervention en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse	335
Annexe 2. Canevas d'entretien Jeunes	336
Annexe 3. Canevas d'entretien Parents	337
Annexe 4. Canevas d'entretien Éducateurs	338
Annexe 5. Canevas d'entretien Enseignants	339
Annexe 6. Canevas d'entretien professionnels	340
Annexe 7. Canevas d'entretien gestionnaires	341
Annexe 8. Grille d'observation	342
Annexe 9. Certification éthique	343
Annexe 10. Script à l'intention des parents	344
Annexe 11. Formulaire de consentement	345

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	V
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES ANNEXES	VII
PROLOGUE	1
INTRODUCTION	2
PARTIE 1. CONCEPTUALISATION DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1 ÉTAT DE LA SITUATION À L'INTERNATIONAL	5
1.1.1 Les adolescents en situation de placement, une population prioritaire	5
1.1.2 Placement et niveau de scolarité, quelques données	7
1.1.3 Les conséquences d'un faible niveau de scolarité	10
1.1.4 Les facteurs liés à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement	12
1.2 ÉTAT DE LA SITUATION AU QUÉBEC	18
1.2.1 La Loi sur la protection de la jeunesse	18
1.2.2 Des facteurs liés au placement	19
1.2.3 Des conditions à la sortie de placement	20
1.2.4 Les parcours scolaires des jeunes en situation de placement	21
1.2.5 La collaboration et l'Entente MELS-MSSS	22
1.3 PERTINENCE SOCIALE : LA COLLABORATION AU SERVICE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE	25
CHAPITRE 2. RECENSION DES ÉCRITS	26
2.1 DÉFINIR LA COLLABORATION, PRINCIPALES TERMINOLOGIES	30
2.1.1 La collaboration : quelques définitions	30
2.1.2 La collaboration interorganisationnelle	34

2.1.3	La collaboration interprofessionnelle	37
2.1.4	La collaboration intersectorielle	41
2.2	AMORCER LA COLLABORATION : QUELLES EXPLICATIONS ?	44
2.2.1	L'interdépendance face aux problèmes complexes	44
2.2.2	La dépendance aux ressources	46
2.2.3	La quête de légitimité	46
2.2.4	Des pratiques efficaces	47
2.3	LEVIERS, OBSTACLES ET AMÉLIORATION DES PRATIQUES	48
2.3.1	La collaboration interorganisationnelle	48
2.3.2	La collaboration interprofessionnelle	57
2.3.3	La collaboration intersectorielle	60
2.4	LES PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION	61
2.4.1	La collaboration interorganisationnelle	61
2.4.2	La collaboration interprofessionnelle	62
2.4.3	La collaboration intersectorielle	63
2.5	LES EFFETS DE LA COLLABORATION	65
2.5.1	Les effets de la collaboration interorganisationnelle	65
2.5.2	Les effets de la collaboration interprofessionnelle	67
2.5.3	Les effets de la collaboration intersectorielle	68
2.6	LA PLACE DES USAGERS DANS LES INSTANCES COLLABORATIVES	68
2.6.1	L'implication et la participation des usagers	68
2.6.2	La participation des usagers dans les instances liées à l'intervention	70
2.7	GESTION DES RÉSEAUX ET GOUVERNANCE	71
2.7.1	La gestion des réseaux de prestations de services	71
2.7.2	La gouvernance de la collaboration et la gouvernance collaborative	73
2.7.3	Les effets de la gestion sur la collaboration et les réseaux de services	76
2.8	L'ANALYSE DES ÉCRITS RECENSÉS	78
2.9	OBJECTIF DE RECHERCHE, DÉFINITIONS ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE	82

CHAPITRE 3. CADRE DE RECHERCHE	84
3.1 APPRÉHENDER LA COLLABORATION : DIVERSES APPROCHES POSSIBLES	84
3.1.1 La théorie néo-institutionnelle	84
3.1.2 La dépendance au pouvoir (dépendance aux ressources)	85
3.1.3 La théorie des réseaux sociaux	87
3.1.4 La théorie de la structuration	88
3.1.5 La théorie de l'acteur-réseau	90
3.1.6 La Cultural-Historical Activity Theory	91
3.2 CADRE DE RECHERCHE : LA THÉORIE DE L'ACTEUR-RÉSEAU	93
3.2.1 Rapport à la réalité et construction de connaissances : la notion de théorie	93
3.2.2 Concevoir un phénomène : l'expression acteur-réseau	95
3.2.3 Cerner l'objet d'étude : réseau et réseau d'action	97
3.2.4 L'intégration de la notion de contexte	100
3.2.5 Réseau d'action et processus de traduction	101
3.2.6 Pertinence du cadre de recherche	103
3.3 OPÉRATIONNALISATION DU CADRE ET SOUS-OBJECTIFS	105
CHAPITRE 4. DESIGN ET MÉTHODOLOGIE	107
4.1 LE DESIGN DE RECHERCHE	107
4.1.1 L'étude de cas intrinsèque	107
4.1.2 La sélection du cas et son contexte	108
4.1.3 Description du cas	110
4.1.4 Méthodologie qualitative	114
4.1.5 La production de données	115
4.1.6 Les techniques de collecte de données	115
4.1.7 Le déroulement de la collecte de données	127
4.2 L'ANALYSE DES PROCESSUS : STRATÉGIE D'ANALYSE DE DONNÉES	127
4.4 RIGUEUR, CRÉDIBILITÉ ET TRANSFÉRABILITÉ DE L'ÉTUDE	131
4.5 LES LIMITES DE L'ÉTUDE	137

CHAPITRE 5. RÉSULTATS	139
5.1 PÉRIODE 1. 2007-2010 : PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION PAR LE HAUT	141
5.1.1 État des lieux initial : L'identification de pratiques professionnelles en silo	142
5.1.2 Volonté stratégique et problématisation centrée sur la collaboration enseignants-éducateurs et leur intervention en classe	149
5.1.3 Stratégies d'intéressement et d' enrôlement déployées par le haut afin de favoriser la collaboration entre enseignants et éducateurs et l'optimisation de l'intervention en classe	150
5.1.4 Émergence de problématiques et de controverses concernant la place et l'importance de l'école	159
5.1.5 Problématisation de la communication et de la circulation de l'information	164
5.1.6 La collaboration et ses bénéfices : une solution consensuelle	165
Synthèse du développement de la collaboration entre 2007 et 2010	171
5.2 PÉRIODE 2. 2010-2011 : MAINTIEN DES DYNAMIQUES DE COLLABORATION DANS UN CONTEXTE TURBULENT	175
5.2.1 Le renouvellement des structures en tant que stratégie d'intéressement à la collaboration enseignants-éducateurs et à leur intervention en classe	177
5.2.2 Des efforts de réintéressement des intervenants : une formation synthèse pour donner un sens à la démarche	180
5.2.3 Tentatives d' enrôlement de nouvelles solutions : outils et pratiques de communication	181
5.2.4 Problématiques des mesures disciplinaires : l'émergence de solutions et leur diffusion	186
5.2.5 Reproblématisation de la collaboration enseignants-éducateurs : un bilan pour orienter l'action	188
Synthèse du développement de la collaboration entre 2010 et 2011	192
5.3 PÉRIODE 3. 2011-2013 : DÉVELOPPER LA COLLABORATION : EXPLOITER D'AUTRES LEVIERS	195
5.3.1 La formalisation des pratiques d'accompagnement et leur enrôlement en tant que solution à la collaboration enseignants-éducateurs et à l'optimisation de l'intervention en classe	196

5.3.2 Intéresser les intervenants à la collaboration : la formalisation d'objectifs de collaboration et le développement de formations	201
5.3.3 Problématisation d'enjeux de gestion et tentatives de résolution : l'engagement des chefs de service et l'instabilité de la présence des éducateurs	204
5.3.4 L'enrôlement difficile des espaces de discussion cliniques en tant que solution aux difficultés de communication, de partage et de circulation de l'information	208
5.3.5 Problématisations d'enjeux persistants entravant la collaboration : le partage d'information et les mesures disciplinaires	215
5.3.6 Le développement de l'autonomie : des freins à l'enrôlement de solutions	220
Synthèse du développement de la collaboration entre 2011 et 2013	222
5.4 PÉRIODE 4. 2013-2015 : UNE TRAVERSÉE DU DÉSERT	227
5.4.1 Des efforts pour soutenir l'enrôlement du plan d'intervention scolaire	228
5.4.2 Reproblématisation de la circulation de l'information : les activités conjointes et le relais-scolaire	229
5.4.3 Intéresser les intervenants à la collaboration : la formalisation d'objectifs de collaboration	231
Synthèse du développement de la collaboration entre 2013-2015	233
5.5 PÉRIODE 5. 2015-2017 : DÉVELOPPER LA COLLABORATION DANS UN CONTEXTE CHANGEANT	235
5.5.1 Problématisation du fonctionnement d'une structure : le comité conjoint	236
5.5.2 Problématisation de l'enrôlement des pratiques d'accompagnement des enseignants et éducateurs en classe	241
5.5.3 Persistance des actions d'intéressement envers les intervenants : la formalisation d'objectifs de collaboration	248
5.5.4 Des enjeux reproblématisés et des solutions limitées : la communication, le partage et la circulation de l'information, le plan d'intervention scolaire et les rencontres multidisciplinaires	249
5.5.6 Problématisation de l'implication des agents de relations humaines et des relations entre les acteurs	256
Synthèse du développement de la collaboration entre 2015 et 2017	259

5.6 EN MARGE DES PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION : LES PROBLÉMATISATIONS DES INTERVENANTS SUR CERTAINS ENJEUX DE RÉUSSITE SCOLAIRE	261
5.7 ANALYSES TRANSVERSALES DU DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION	265
CHAPITRE 6. DISCUSSION	271
6.1 LES PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION	272
6.1.1 La reconnaissance partielle de l'interdépendance face à un problème complexe	272
6.1.2 Développer la collaboration : l'importance de l'intéressement des gestionnaires intermédiaires et de leurs actions	277
6.1.3 Le développement de la collaboration : un processus non linéaire	280
6.1.4 La transformation des pratiques et leur pérennité : le rôle des espaces réflexifs, des formations et de la formalisation	283
6.1.5 Les arrangements institutionnels et les idées comme frein à la collaboration	288
6.1.6 Les jeunes et leur famille : des places limitées	291
6.2 RETOMBÉES DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE	294
6.2.1 La faible problématisation des facteurs individuels et la nécessité d'en faire des enjeux organisationnels	296
6.2.2 Les facteurs relationnels : des attentes limitées autour de la place et de l'importance de l'école	297
6.2.3 Les facteurs organisationnels : un frein à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation	298
6.2.4 Les facteurs liés aux trajectoires scolaires : des problématizations insuffisantes et des controverses persistantes	301
6.3 IMPLICATIONS PRATIQUES	303
CONCLUSION	306
7.1 LES PRINCIPALES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE	306
7.2. QUELQUES AVENUES DE RECHERCHE FUTURES	308
BIBLIOGRAPHIE	309

PROLOGUE

D'où provient mon intérêt pour la thématique de la présente recherche ? Pourquoi ai-je choisi de m'intéresser à la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation ? Quelle est ma légitimité par rapport à cette thématique ? Bien que la légitimité se définisse socialement, proposer certaines réponses à ces questions afin de contextualiser et de donner un sens à la présente démarche de recherche m'apparaît pertinent. En effet, cette thèse est issue d'un contexte qui se veut indissociable de la production de cette dernière, d'autant plus que ce contexte teinte les choix qui ont été réalisés tout au long de son développement ainsi que la façon dont elle est structurée. À cet égard, différentes expériences de travail ainsi que ma formation initiale en enseignement en adaptation scolaire m'ont sensibilisé à cette thématique. J'ai en effet travaillé avant et durant mon baccalauréat pendant plus de cinq ans dans différentes organisations impliquées auprès de jeunes et ensuite enseigné en centre de réadaptation et de protection de la jeunesse, période durant laquelle je m'interrogeais quant à l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes. Mon intérêt pour la thématique de la présente étude résulte donc de préoccupations vécues dans ma pratique professionnelle antérieure. C'est ce qui m'a par ailleurs motivée à entreprendre des études supérieures. Bien que de multiples possibilités existent afin de contribuer à l'amélioration de l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes, c'est en considérant mon parcours et mes compétences que j'ai décidé de faire de ma contribution sociale l'amélioration de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation et plus particulièrement par l'intermédiaire du développement de la collaboration autour de ces enjeux. Cette condition me semble en effet essentielle afin de les surmonter. Dès lors, il allait de soi pour moi, de démontrer l'importance de la situation au chapitre 1 afin qu'elle puisse éventuellement être mise à l'agenda de différentes organisations. Également, il importait pour moi dans cette recherche de reconnaître à la fois les jeunes et leurs parents comme des acteurs et d'illustrer finement la réalité quotidienne des professionnels et gestionnaires et leurs logiques d'action, et ce, afin de faciliter les réflexions relatives au développement de solutions pouvant contribuer à l'amélioration de la situation.

INTRODUCTION

La mise en évidence de la complexité d'une multitude d'enjeux sociaux a contribué à la reconnaissance des limites des organisations publiques à agir en solo (Durant, 2006). Malgré que plusieurs moyens d'action existent comme l'autorité et la compétition, la collaboration constitue une voie privilégiée dans un grand nombre de politiques (Lévesque, 2012). Les gouvernements encouragent depuis plusieurs années les organisations et acteurs à travailler ensemble que ce soit par la promotion de la collaboration ou d'action concertée, par exemple. À cet égard, la récente Politique de la réussite éducative (Québec, 2017) ne fait pas exception en reconnaissant l'importance de la cohérence, de l'intégration des efforts et du déploiement d'une vision commune et en identifiant la collaboration et la concertation des intervenants en tant que facteurs de réussite. La collaboration constitue ainsi un enjeu persistant et d'actualité auquel il convient de s'intéresser.

Bien sûr, il existe sur ce thème de nombreux écrits scientifiques. Toutefois, une majorité de ces derniers visent l'identification de facteurs de réussite et d'obstacles à la collaboration de façon plus ou moins contextualisée et leurs résultats, aussi intéressants soient-ils, ne semblent pas permettre de surmonter les difficultés auxquels sont confrontés les organisations et acteurs dans leur travail ensemble. La présente étude propose alors de s'attarder plus particulièrement aux processus de développement de la collaboration intersectorielle autour des enjeux de réussite scolaire d'une population qui retient notre attention, soit les jeunes en situation de placement en centre de réadaptation et de protection de la jeunesse (ci-après : centre de réadaptation). De ce fait, elle vise à identifier autour de quels enjeux liés à la réussite scolaire de ces jeunes la collaboration s'est développée dans un centre de réadaptation entre 2007 et 2017, et surtout à éclairer comment et pourquoi elle parvient à se développer ou non autour de ces composantes. L'attention qu'elle porte à la rationalisation de l'action (Giddens, 1985) de collaborer des acteurs, aux répercussions de cette dernière de même qu'aux transformations et à la pérennisation des pratiques, contribue par ailleurs à sa pertinence. À cela s'ajoute la compréhension de l'influence de l'articulation entre différents niveaux, de l'intervention au niveau stratégique, sur le développement de la collaboration de même que

l'étude des particularités de l'agencement entre deux secteurs publics, l'éducation et celui de la santé et des services sociaux, et plus particulièrement la protection de la jeunesse, et leurs répercussions sur le développement de la collaboration. Pour ce faire, les fondements de la théorie de l'acteur-réseau et de son processus de traduction constituent les assises théoriques de cette étude. Ce cadre de recherche permet de comprendre la problématisation d'enjeux liés à la réussite scolaire et comment un instigateur parvient ou non à intéresser d'autres acteurs à ces enjeux. La mise en lumière des controverses autour de ces enjeux, du développement de solutions et des processus d'enrôlement de ces différentes solutions sont également au cœur de ce cadre. À terme, la mobilisation de ce dernier permet de recréer une vision d'ensemble du développement du réseau soutenant la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation.

Pour ce qui est de son format, la présente thèse est divisée de la façon suivante. Le **chapitre 1** circonscrit la problématique. Une démonstration des raisons pour lesquelles il importe de s'attarder à la collaboration autour de la réussite scolaire des jeunes dans un centre de réadaptation constitue ainsi le corps de ce chapitre. Le **chapitre 2** contient une recension des écrits scientifiques sur le thème de la collaboration. Ce chapitre permet de comprendre comment différents auteurs définissent la collaboration et ses dérivées, dont la collaboration intersectorielle, interorganisationnelle et interprofessionnelle. Une première section permet de mieux définir le cas à l'étude, qui précisons-le, est considéré comme un cas de collaboration intersectorielle. Les écrits sur les explications relatives à la collaboration des acteurs sont ensuite abordés de même que les études empiriques, incluant l'identification des principales questions de recherche et résultats. Ces sections permettent de poser un regard sur la façon dont la collaboration est étudiée et par conséquent de préciser l'objectif de la présente étude ainsi que de situer sa pertinence scientifique, c'est-à-dire sa contribution à l'avancement des connaissances sur le thème de la collaboration en administration publique. Le **chapitre 3** débute par une brève analyse des cadres de recherche utilisés afin d'étudier la collaboration. Il présente ensuite le cadre choisi, soit la théorie de l'acteur-réseau. Ce chapitre présente également un ensemble de concepts permettant d'analyser la construction de la collaboration. Le **chapitre 4** décrit les méthodes de production des données, c'est-à-dire les

techniques et outils de collecte de données de même que le déroulement de l'étude, le processus d'analyse de données ainsi que la scientificité de l'étude et ses limites. Le **chapitre 5** présente les résultats de la recherche sous la forme de cinq périodes de développement de la collaboration intersectorielle. À la fin de ce dernier se trouve une analyse transversale du développement de la collaboration. Le **chapitre 6** propose une discussion des résultats à la lumière d'écrits scientifiques, ce qui permet d'ancrer les contributions de cette thèse dans le champ de l'administration publique ainsi que dans celui de la scolarité des jeunes en situation de placement. Les retombées pratiques de la présente étude y sont également présentées. En conclusion, les principales contributions de l'étude sont réitérées et quelques avenues de recherches futures exposées.

PARTIE 1. CONCEPTUALISATION DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

Quelle importance sociale la question de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement revêt-elle ? C'est à cette question que l'on s'intéresse dans ce présent chapitre. Sont d'abord situés dans le contexte international : 1) les difficultés auxquelles sont confrontés de nombreux jeunes en situation de placement ; 2) les données connues sur le niveau de scolarité de ces jeunes, et ce, à différents moments de leur placement ; 3) les facteurs liés à la réussite scolaire de ces jeunes ; et 4) différents éléments justifiant l'importance de la collaboration afin de favoriser leur réussite scolaire. Par la suite, c'est dans le contexte québécois que sont discutées les situations auxquelles peuvent être confrontés ces jeunes et plus particulièrement les motifs d'intervention de l'État. De même, les données disponibles relatives à la scolarité de ces jeunes et la collaboration entre le milieu de l'éducation et de la protection de la jeunesse sont présentées. En conclusion, l'intérêt, d'un point de vue social, de s'attarder à la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement est mis en évidence.

1.1 État de la situation à l'international

1.1.1 Les adolescents en situation de placement, une population prioritaire

Les jeunes en situation de placement en dehors de leur milieu familial d'origine constituent une population prioritaire ; cette affirmation est soutenue par les Nations Unies dans leurs *Lignes directrices relatives à la protection de remplacement pour les enfants* (Nations-Unies, 2009). Plusieurs éléments justifient également cette position, dont la diversité et l'accumulation de difficultés psychosociales, familiales et scolaires auxquelles ces jeunes sont confrontés avant ou pendant leur prise en charge par l'État (Esposito *et al.*, 2013; Frechon et Robette, 2013; Riebschleger *et al.*, 2015). De surcroît, ont été mises en lumière par plusieurs études les conditions de vie, difficultés et besoins de nombreux jeunes ayant quitté une mesure de placement à l'aube de leur transition à la vie adulte.

Les recherches internationales illustrent ainsi **la faible participation de ces jeunes au marché du travail** (Courtney, M. et Dworsky, 2006; Daining et DePanfilis, 2007; Harris *et al.*, 2009; Okpych et Courtney, 2014; PecoraKessler, *et al.*, 2006; Stott, 2013), **leur propension à la délinquance ou à la victimisation** (Courtney, M. et Dworsky, 2006; Lee, J. *et al.*, 2015; Ryan *et al.*, 2016) et **la prévalence de problèmes de santé mentale ou de comportement** (Butterworth *et al.*, 2016; Garcia *et al.*, 2015; Geenen *et al.*, 2015; Kang-Yi et Adams, 2015; Munson *et al.*, 2015; Riebschleger *et al.*, 2015; White, C. *et al.*, 2015). D'autres études révèlent **le manque de disponibilité de soutiens** de certains jeunes (Paulsen et Berg, 2016), notamment à moyen et à long terme, tant sur le plan pratique, tel que pour la recherche d'un logement, qu'émotionnel et financier (Daly, 2012; Höjer et Sjöblom, 2010). Une étude met plus spécifiquement en évidence la difficulté de ces derniers à reconnaître et à mobiliser les soutiens disponibles (Melkman, 2017). Enfin, **la parentalité précoce** (Dworsky et Courtney, 2010b; Putnam-Hornstein *et al.*, 2016; RadeySchelbeMcWey et Holtrop, 2016; RadeySchelbeMcWeyHoltrop, *et al.*, 2016), **la précarité en matière de logement** (Andvig *et al.*, 2016; Courtney, M. et Dworsky, 2006; Courtney, M., McMurty, *et al.*, 2004; Curry et Abrams, 2015a, 2015b; Daining et DePanfilis, 2007; Heerde, J. A. *et al.*, 2016; Tam *et al.*, 2016) ainsi que **l'itinérance** (Bender *et al.*, 2015; Crane *et al.*, 2014; Davison et Burris, 2014; Heerde, J., Hemphill, S., Broderick, D., Florent, A., 2012; Heerde, J. A. *et al.*, 2016) font également partie des difficultés vécues par de nombreux jeunes. Mentionnons aussi que plusieurs types de placement existent, tels que le placement en famille d'accueil, en foyer de groupe et en centre de réadaptation. Plusieurs études soulignent cependant que les jeunes faisant l'objet d'une mesure de placement en centre de réadaptation présentent davantage de difficultés (Gharabaghi, 2011, 2012; Lee, B. et Thompson, 2008) et de besoins (Liu *et al.*, 2014). Par conséquent, ils nécessitent une plus grande intensité d'intervention (Scott et Cooper, 2013).

1.1.2 Placement et niveau de scolarité, quelques données

Certaines études concernant le niveau de scolarité des jeunes dont le placement s'est terminé à la veille de leur transition à la vie adulte soulignent qu'ils quittent le milieu scolaire avec moins de qualifications que la population générale du même âge (Burley et Halpern, 2001; Cashmore *et al.*, 2007; Connelly et Chakrabarti, 2008; Courtney, Roderick, *et al.*, 2004; del Valle *et al.*, 2011; Frerer *et al.*, 2013; Johansson et Höjer, 2012). À cet égard, la présentation des résultats relatifs au niveau de scolarité de ces jeunes en fonction des pays étudiés se fait en distinguant deux moments charnières : en fin de prise en charge et au cours des quelques années suivant cette dernière. Ces résultats sont analysés dans la section suivante en se basant sur des connaissances actuelles concernant le lien entre le niveau de scolarité et l'insertion sociale, ainsi que par rapport aux effets potentiels d'un faible niveau de scolarité.

Aux États-Unis, selon l'étude de Burley et Halpern (2001), seulement 59 % des jeunes en situation de placement terminent leur 12^e année, c'est-à-dire le *high school*, dans les temps prescrits. Dans la population générale du même âge, cette proportion s'élève à 89 %. Cette étude révèle par ailleurs qu'en contrôlant un ensemble de facteurs, incluant les dimensions individuelles, de l'école et de la famille, les jeunes en situation de placement obtiennent tout de même des résultats inférieurs aux autres jeunes (Burley et Halpern, 2001). Une étude menée auprès de 11 300 jeunes Californiens qui, entre 2002 et 2007, étaient en 9^e, 10^e ou 11^e année, démontre que seuls 45 % des jeunes en situation de placement ont réussi leur 12^e année, soit le *high school*, comparativement à 53 % des jeunes provenant de milieux défavorisés et à 79 % de la population générale (Frerer *et al.*, 2013). Qui plus est, une autre étude américaine révèle qu'un nombre important de jeunes en situation de placement à l'aube de leur transition à la vie adulte sont moins qualifiés que ceux de la population générale. Plus du tiers des 603 participants de cette étude n'avaient, à 19 ans, ni diplôme de 12^e année ni diplôme d'équivalence général (ci-après : DEG), comparativement à 9,4 % des jeunes du même âge dans la population générale (Courtney et Dworsky, 2005). De plus, si à 19 ans, 59 % des jeunes Américains du Midwest suivent un programme scolaire, c'est seulement le cas de 37 % de ceux ayant fait l'objet d'une mesure de placement (Courtney, Roderick, *et*

al., 2004). Des études d'autres pays obtiennent des résultats semblables. En Écosse, selon des données de 2003, 60 % des jeunes âgés de 16 à 17 ans en situation de placement n'ont pas obtenu de qualification, en comparaison à 10 % de la population générale du même âge (Connelly et Chakrabarti, 2008). En 2004, si 92 % des jeunes dans la population générale atteignaient la norme de classement 5 ou une qualification supérieure, seuls 42 % des jeunes de 16 ou 17 ans sortant de placement obtenaient l'une de ces qualifications (Connelly et Chakrabarti, 2008). Du côté de la Suède et du Danemark, des chercheurs notent un écart plus restreint que la plupart des autres pays, soit un écart de 11 % entre les jeunes ayant vécu un placement et la population générale en ce qui a trait à l'achèvement de l'école obligatoire à 16 ans (Johansson et Höjer, 2012). En ce qui a trait au Canada, l'étude ontarienne de Flynn et Tessier (2011), menée auprès d'une cohorte de 406 jeunes de 18 ou 20 ans quittant un placement, révèle que 35,2 % des garçons et 44,8 % des filles ont terminé avec succès onze années d'étude ou ont obtenu une qualification supérieure. Dans la population générale, en Ontario, en 2010, 81 % des jeunes ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en moins de cinq ans (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015). L'ensemble des résultats précédents proviennent d'une agrégation des différents types de placement. Toutefois, quelques études isolent les résultats des jeunes faisant l'objet d'une mesure de placement en centre de réadaptation. À ce propos, en Écosse, une étude souligne qu'une plus grande proportion de jeunes en famille d'accueil (67%) comparativement aux jeunes faisant l'objet d'une mesure de placement en centre de réadaptation (29%) ont complété un grade 5 (Connelly et Chakrabarti, 2008). En Espagne, une étude démontre qu'en fin de placement, soit à 17 ans, 22,4 % des jeunes en situation de placement étaient toujours aux études, comparativement à 46 % de la population des 16-29 ans (del Valle *et al.*, 2011). Pour ce qui est des jeunes ayant vécu un placement en centre de réadaptation, seulement 7,6 % de ces derniers sont toujours aux études vers la fin de leur placement (del Valle *et al.*, 2011). Une synthèse des écarts relatifs de niveau de scolarité entre les jeunes en situation de placement et les populations générales selon le pays et de l'âge des jeunes est par ailleurs présentée au **tableau 1**.

Plusieurs chercheurs s'intéressent à ces écarts en fin de prise en charge et plus particulièrement à savoir s'ils sont liés aux retards cumulés en raison des nombreuses difficultés et ruptures qui caractérisent les parcours de ces jeunes (Cashmore *et al.*, 2007; Daining et DePanfilis, 2007; Dworsky et Courtney, 2010a; Frechon *et al.*, 2017; Harris *et al.*, 2009). Du côté de la France, parmi les jeunes sortis de placement et âgés de 18 à 19 ans, 44 % n'ont pas de diplôme ou simplement le Brevet, considéré par ces auteurs comme une faible qualification. Parallèlement, seuls 27 % des jeunes issus de parents de milieu modeste du même âge se retrouvent dans cette situation. (Frechon *et al.*, 2017). En Australie, Cashmore *et al.* (2007) notent que, de quatre à cinq ans après avoir quitté un placement vers 18 ans, 25 % des jeunes n'ont pas de qualification reconnue ou ont quitté l'école avant d'avoir fini leur 12^e année. Toujours selon cette étude, 42 % des jeunes de 20-24 ans ayant connu un placement terminent leur 12^e année d'étude, ce qui représente à peine plus de la moitié du taux observé dans la population des 20-24 ans, soit 80 %. Une première étude américaine, réalisée en Californie, démontre que les jeunes de 19 ans en situation de placement ou sortie de placement se retrouvent derrière leurs pairs en ce qui a trait à la mesure de leur dernier niveau de scolarité complété. Environ 24 % de ces jeunes ont complété moins qu'une 12^e année tandis que dans la population générale la proportion de jeunes dans cette situation est d'environ 10 % (Courtney *et al.*, 2016). Pour la complétion d'une 12^e année, environ 52 % de ces jeunes ont complété comme plus haut niveau la 12^e année tandis que dans la population générale, il s'agit de 36% (Courtney *et al.*, 2016). Une seconde étude américaine s'attarde à la scolarité des jeunes ayant fait l'objet d'un placement dans le Midwest américain, et ce, quelques années suivant la fin de leur prise en charge, voire après leur dernière mesure de placement (Dworsky et Courtney, 2010a). Cette étude révèle que 29,6 % de ces jeunes ont terminé une année de collège à l'âge de 21 ans et qu'à 23 et 24 ans, cette proportion passe à 37,4 % (Dworsky et Courtney, 2010a). En revanche, seulement 6,2 % de ces derniers obtiennent un diplôme à la suite d'une formation de longue durée (Dworsky et Courtney, 2010a, p. 3). On observe par ailleurs des résultats similaires dans d'autres pays. En Suède, si 80 % des jeunes sortant de placement ont entrepris des études postsecondaires, seulement 38 % d'entre eux les complètent (Johansson et Höjer, 2012).

Tableau 1. Description des écarts de niveau de scolarité entre les jeunes en situation de placement et les populations générales selon le pays et de l'âge des jeunes

Auteurs (Année)	Pays	Âge	Mesure	Groupe de comparaison	Différences
Johansson et Hojer (2012)	Suède	16 ans	Obtention d'une qualification	Population générale	10%
Courtney et al. (2016)	États-Unis	19 ans	Complétion de la 12e année	Population générale	16%
Frechon et al. (2017)	France	18-19 ans	Sans qualification	Jeunes issus de parents de milieu modeste	17%
Del Vallee et al. (2011)	Espagne	16-29 ans	Toujours à l'école	Population générale	24%
Flynn et al. (2011)	Canada	18-20 ans	Obtention diplôme d'études secondaires ou plus	Population générale	33%
Cashmore et al. (2007)	Australie	20-24 ans	Complétion 12e année et plus	Population générale	38%
Connelly et Chakrabarti (2008)	Écosse	16-17 ans	Obtention d'un grade 5 ou plus	Population générale	50%

1.1.3 Les conséquences d'un faible niveau de scolarité

Le portrait statistique présenté ci-haut démontre l'écart important, quoique variable selon les pays, entre le niveau de scolarité des jeunes en situation de placement (ou quelques années après leur sortie) et le niveau scolarité de la population générale. À ce propos, une étude comparative de cinq pays européens souligne que le fait d'être aux études à l'âge de 18-19 ans tend à devenir la norme pour les jeunes de la population générale, dans un contexte marqué par la spécialisation des emplois et les plus hautes attentes des employeurs (Jackson

et Cameron, 2012). La différence entre les jeunes quittant un placement, souvent peu qualifiés, et leurs pairs n'ayant pas vécu cette expérience tend ainsi à s'accroître (Höjer et Sjöblom, 2010). Le faible niveau de scolarité des premiers n'est pas sans répercussions. D'abord, sans qualification ou avec un faible niveau de scolarité, l'accès à un emploi devient plus difficile (Höjer et Sjöblom, 2010; Jackson et Cameron, 2012; Johansson et Höjer, 2012). Par ailleurs, la scolarité permet à des populations marginalisées de sortir de la pauvreté et d'exercer leur citoyenneté : en développant leurs capacités et leur pouvoir d'agir face à l'adversité, l'éducation contribue au développement humain et à la résilience (UNESCO, 2000). Ainsi, le niveau de scolarité représente un important facteur d'insertion sociale ; incidemment, un faible niveau de scolarité est associé à un risque élevé d'exclusion (Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, 2014). Par le fait même, le faible niveau de scolarité observé chez les jeunes vivant ou ayant vécu une situation de placement entraîne sans aucun doute des conséquences négatives chez plusieurs d'entre eux, tant du point de vue individuel que social, ainsi qu'à court, moyen et long terme (Blaya, 2012). Dans la poursuite de cette idée, les études sur le décrochage scolaire démontrent nombre de ces conséquences, telles que la difficile insertion professionnelle des jeunes sans diplôme (Blaya, 2012; Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016), ainsi que les problèmes de santé physique et mentale (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016). Ces derniers ne sont par ailleurs pas sans coût pour la société, que l'on pense au chômage, à l'aide sociale ou aux soins de santé (Ménard, 2009). De même, un faible niveau de scolarité a des répercussions sur les générations suivantes. On sait que le niveau de scolarité des parents, et l'ensemble des facteurs associés tendent à expliquer le faible niveau de scolarité de leur enfant (Périer, 2015). En somme, il appert que la réussite scolaire des jeunes représente un enjeu important du point de vue de la réduction des inégalités sociales.

1.1.4 Les facteurs liés à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement

Les résultats exposés plus haut brossent ainsi le portrait statistique du niveau de scolarité des jeunes en situation de placement. À présent, il est opportun de se demander : que disent les écrits à propos des parcours scolaires de ces jeunes ? Quels sont les facteurs et conditions liés à leurs résultats ? Les prochains paragraphes présentent des éléments de réponse à ces questions. D'abord, plusieurs études décrivent les trajectoires scolaires de ces jeunes. Bien que certains parcours dits exceptionnels soient étudiés, une majorité d'études brosse un portrait plutôt sombre des trajectoires scolaires de ces jeunes en comparaison avec la population générale. Par exemple, elles mettent en évidence des taux plus élevés de **fréquentation de classes spécialisées** (Denecheau et Blaya, 2014; Ferguson et Wolkow, 2012; Flynn *et al.*, 2004; Scherr, 2007; Shin, 2003; Stone, 2007; Zetlin *et al.*, 2003), **d'absentéisme** (Denecheau et Blaya, 2014; Flynn *et al.*, 2004; Garstka *et al.*, 2014; Trout *et al.*, 2008; Zorc *et al.*, 2013), **d'exclusion** (Cashmore *et al.*, 2007; Connelly et Chakrabarti, 2008; Harker *et al.*, 2003; McClung et Gayle, 2010; Scherr, 2007) **d'intimidation** (Cashmore *et al.*, 2007; McClung et Gayle, 2010), de **décrochage scolaire** (Blome Whiting, 1997; Shin, 2003; Wulczyn *et al.*, 2009; Zetlin et Weinberg, 2004) de **changements d'école** (Blome Whiting, 1997; Fawley-King *et al.*, 2017; Stone, 2007; Trout *et al.*, 2008) et de **troubles d'apprentissage et de langage** (Denecheau et Blaya, 2014; Evans, 2004; Shin, 2003; Stone et Zibulsky, 2015).

Parallèlement, certaines études s'attardent au lien entre le placement et le niveau de scolarité atteint, en mettant en lumière les facteurs prédictifs du niveau de scolarité et les facteurs favorisant la poursuite d'études supérieures chez ces jeunes. Il se dégage de ces études un certain nombre de facteurs qui affectent les résultats scolaires et, incidemment, le niveau de scolarité des jeunes en situation de placement. Les facteurs identifiés sont regroupés selon les grandes catégories de la théorie du parcours de vie (Elder, 1994, 1998). Des facteurs individuels, relationnels, organisationnels, sociaux et politiques et relatifs aux trajectoires scolaires et services sociaux sont ainsi établis. **La détermination et les aspirations** (Driscoll, 2011; O'Higgins *et al.*, 2017; Shin, 2003), **l'engagement** (O'Higgins *et al.*, 2017), **l'identité**

de « **jeune placé** » (Bluff *et al.*, 2012; Johansson et Höjer, 2012; Tadrissi et Russell, 2016) et les problèmes liés à **la santé mentale** (Pecora, 2012) constituent des facteurs que l'on qualifie d'individuels. En ce qui a trait aux facteurs relationnels, il s'agit des soutiens, tels que **la supervision scolaire** (Denecheau et Blaya, 2013), **les encouragements et le soutien scolaire** (Cheung *et al.*, 2012; Darmody *et al.*, 2013; Harker *et al.*, 2003), **la perception que quelqu'un se préoccupe de leur réussite scolaire** (Jackson et Ajayi, 2007; Jackson et Martin, 1998), **la présence d'une source de soutien stable et de confiance** (Driscoll, 2011) ainsi que **les attentes** à leur égard de la part soit des parents, de la famille d'accueil ou des professionnels (Cheung *et al.*, 2012; Denecheau et Blaya, 2014; Jackson et Ajayi, 2007; Melkman *et al.*, 2016; Mendis, 2015; Tilbury *et al.*, 2011) de même que **la présence d'un modèle** (Bluff *et al.*, 2012; Jackson et Martin, 1998; Quest *et al.*, 2012; Tilbury *et al.*, 2011). Quant aux **facteurs liés aux programmes et politiques**, la participation à un **programme de préparation à la vie autonome** (PecoraWilliams, *et al.*, 2006; Villegas *et al.*, 2014) est liée aux résultats scolaires de ces jeunes. Enfin, les facteurs relatifs aux **trajectoires scolaires et de services sociaux** incluent **l'âge au moment du placement** (Connelly et Chakrabarti, 2008; McClung et Gayle, 2010; Villegas *et al.*, 2014), **les déplacements et la stabilité** (Cashmore *et al.*, 2007; Connelly et Chakrabarti, 2008; Coulling, 2000; Darmody *et al.*, 2013; Jackson et Cameron, 2012; Jackson et Martin, 1998; Pecora, 2012; PecoraWilliams, *et al.*, 2006; Shin, 2003; Villegas *et al.*, 2014), **les changements d'école** (Clemens *et al.*, 2016; Connelly et Chakrabarti, 2008; Fawley-King *et al.*, 2017; McClung et Gayle, 2010; Stone, 2007; Vacca, 2008), **l'absentéisme scolaire** (Jackson et Martin, 1998; Zorc *et al.*, 2013) et **la participation à des activités parascolaires** (Hollingworth, 2012; Martin et Jackson, 2002; Merdinger *et al.*, 2005; PecoraWilliams, *et al.*, 2006; Shin, 2003). Bien qu'ils apparaissent comme étant de niveaux différents, ces facteurs ne sont pas indépendants les uns des autres. À titre d'exemple, les déplacements et la durée du placement sont liés aux changements d'école et à l'absentéisme (Clemens *et al.*, 2016; Connelly et Chakrabarti, 2008; Crawford et Tilbury, 2007); la participation à des activités parascolaires, un facteur réduisant les fugues, est liée à la fréquentation scolaire (Courtney *et al.*, 2005). Enfin, la présence d'un modèle et l'accompagnement institutionnel sont liés à la construction de l'identité des jeunes (Bluff *et al.*, 2012). **En plus de leur interdépendance, ces facteurs nécessitent**

l'intervention de plusieurs acteurs. Ces deux éléments amènent donc à associer la réussite scolaire des jeunes en situation de placement à un enjeu complexe et inhérent à un contexte collaboratif.

De surcroît, plusieurs études exposent l'importance d'assurer la responsabilité du suivi scolaire de ces jeunes afin de favoriser leur réussite (Crawford et Tilbury, 2007; Denecheau et Blaya, 2014; Garstka *et al.*, 2014; Vacca, 2008; Weinberg *et al.*, 2009). Noonan *et al.* (2012) suggèrent par ailleurs d'enrayer l'incertitude concernant cette responsabilité afin de maximiser leurs chances de réussite. Le fait que les jeunes en situation de placement n'aient pas de responsable du suivi de leur parcours scolaire constitue une barrière à leur réussite scolaire (Altshuler, 2003; Hahnel et Van Zile, 2012). À ce propos, certaines études soulignent que le suivi scolaire ou l'accompagnement à la scolarité ne constituent pas des objectifs sur lesquels les intervenants du milieu de la protection de la jeunesse sont tenus de travailler ou sur lesquels ils ont des comptes à rendre (Crawford et Tilbury, 2007; Denecheau et Blaya, 2014; Vacca, 2008). Qu'en est-il des parents, habituellement considérés comme les principaux responsables du parcours scolaire de leur enfant ? Des études sur leur implication relèvent leur influence sur la réussite scolaire des jeunes en population générale et plus particulièrement sur leurs résultats scolaires, leurs apprentissages et d'autres indicateurs telles que la présence à l'école et la complétion des devoirs (Deslandes et Barma, 2016; Larivée *et al.*, 2015; Potvin, P. *et al.*, 1999). La recension de Larivée *et al.* (2015) démontre par ailleurs que cette influence demeure, peu importe l'âge des jeunes, leur niveau scolaire, leur milieu socioéconomique ou leurs caractéristiques individuelles. Depuis plusieurs années, la nécessité de la collaboration école-famille ne fait plus aucun doute (Deslandes, 2009; Larivée *et al.*, 2015). Cependant, il existe diverses tensions par rapport à l'implication des parents. Deslandes et Barma (2016) en identifient plusieurs tensions : 1) entre le désir d'implication des parents et la perception qu'ils ont de la réception par leur adolescent de leur implication ; 2) entre leur responsabilité et l'autonomie de leur adolescent ; 3) entre le désir de communication positive exprimé par les parents et leur perception qu'il n'y a communication avec les enseignants qu'en cas de problème ; et 4) entre les attentes de l'école concernant l'implication des parents et la perception chez les parents d'un manque

d'invitation. Considérant ces éléments, il est possible de se demander comment se traduit l'implication des parents lorsqu'un jeune est en situation de placement, c'est-à-dire en situation de suppléance familiale au quotidien, notamment en centre de réadaptation ? Comment se négocie au quotidien la responsabilité de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement à l'heure actuelle ?

Aux facteurs précédents liés à la réussite scolaire de ces jeunes s'ajoutent également le manque de collaboration (Denecheau, 2015; Ferguson et Wolkow, 2012; Hahnel et Van Zile, 2012; Zetlin *et al.*, 2012; Zetlin, Andrea *et al.*, 2006) et la faible communication (Altshuler, 2003; Noonan *et al.*, 2012; Stone, 2007) entre les acteurs institutionnels de la protection de la jeunesse et du milieu scolaire. Ils sont en effet identifiés dans ces études comme étant des barrières relatives à la réussite scolaire de ces jeunes. En outre, Noonan *et al.* (2012) soulignent que la complexité inhérente aux troubles de comportement de plusieurs de ces jeunes peut rendre la collaboration difficile et entraver la réussite de ces jeunes. Altshuler (2003) y ajoute le manque de coopération, de confiance et de compréhension entre ces milieux. Plusieurs écrits soutiennent l'importance également d'une meilleure collaboration entre le milieu scolaire, de la protection de la jeunesse et d'autres services à la jeunesse (Stone et Zibulsky, 2015; Wulczyn *et al.*, 2009), de même que la nécessité d'une alliance entre enseignants, services sociaux et parents afin de maximiser la réussite de ces jeunes (Gilligan, 1998). Dans le même ordre d'idées, O'Brien (2012, p. 1150) propose cette piste de solution identifiée par un ensemble de professionnels : « *a commitment to strong collaboration between the child welfare and the education system* ». La collaboration en tant que barrière et facteur favorisant la réussite semble ainsi faire consensus. Toutefois, peu d'études se sont attardées à la compréhension des difficultés et de leurs sources ce qui freine le développement de solutions et à terme le développement de la collaboration.

En résumé, il est possible de faire ressortir trois principaux éléments susceptibles d'affecter la réussite scolaire des jeunes en situation de placement. Premièrement, les obstacles à leur trajectoire scolaire, tels que les changements d'école et l'absentéisme sont relevés. Deuxièmement, l'identification des multiples facteurs, individuels, relationnels, sociaux et

politiques, liés à leur réussite tend à démontrer cet impact. En guise de synthèse, le **tableau 2** présente l'ensemble de ces facteurs prédictifs de la réussite scolaire de ces jeunes. L'analyse de ces facteurs révèle par ailleurs la nécessité de l'implication de plusieurs acteurs et des interactions entre ces acteurs afin d'améliorer la réussite de ces jeunes (Stone et Zibulsky, 2015). Troisièmement, sont mis en évidence différents enjeux relatifs aux rôles, à la place, à la communication et à la collaboration entre différents acteurs afin de favoriser la réussite scolaire de ces jeunes ainsi que l'ambiguïté relative à la responsabilité des acteurs face à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement.

Tableau 2. Facteurs prédictifs de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement

Facteurs	Facteurs positifs	Facteurs négatifs
Individuels	Détermination Motivation Aspirations Identité	Drogues « Identité de jeune placé » Trouble de santé mentale Troubles d'apprentissage Motivation
Relationnels - Parents, Famille d'accueil, professionnels, amis, etc.	Encouragements Perception que quelqu'un se préoccupe de leur réussite scolaire Source de soutien stable et de confiance Attentes élevées Présence d'un modèle Importance de l'école pour membres du réseau Niveau d'éducation de la personne qui s'occupe du jeune	Absence d'un modèle Peu de temps accordé à la supervision scolaire Faibles attentes Peu de soutien
Organisationnels, sociaux et politiques	Participation à un programme de préparation à la vie autonome Augmentation de l'âge prescrit de fin de prise en charge Accès aux livres	Bureaucratie Collaboration Responsabilité Finance Milieu socioéconomique
Trajectoires scolaires	Participation à des activités parascolaires Services adaptés aux besoins	Changements d'école Absentéisme Interruption de la fréquentation scolaire Résultats scolaires antérieurs
Trajectoires services sociaux	Âge au moment du placement Stabilité Type de placement Durée de placement	Incarcération Durée de placement Âge au moment du placement Déplacements

1.2 État de la situation au Québec

Les jeunes faisant l'objet d'une mesure de placement en vertu de *Loi sur la protection de la jeunesse* (ci-après : LPJ) (LRQ, c.P -34.1) constituent pour le Québec une population prioritaire pour plusieurs raisons. Parmi celles-ci, notons les motifs d'application de la Loi sur la protection de la jeunesse, les facteurs liés à l'utilisation d'une mesure de placement, les difficultés parallèles aux motifs de placement auxquels les jeunes sont confrontés, ainsi que les conditions de vie connues des jeunes dont le placement s'est terminé à la veille de leur transition à la vie adulte. Au Québec, la mesure de placement en vertu de la LPJ cesse lorsque le jeune atteint 18 ans (LRQ, c.P -34.1, a.64).

1.2.1 La Loi sur la protection de la jeunesse

En ce qui a trait à la LPJ, il importe de mentionner que du point de vue légal, il s'agit d'une loi d'exception, c'est-à-dire d'une « *loi adoptée d'urgence pour régler une situation particulière* » (Assemblée nationale du Québec, 2017). Considérant les circonstances exceptionnelles pour lesquelles elle est utilisée, soit afin d'assurer le droit à la sécurité et au développement des enfants et adolescents, elle entraîne une intervention en contexte d'autorité contrairement à la grande majorité des services sociaux qui sont reçus de façon volontaire. De cette loi découle un processus d'intervention bien défini, présenté à l'**annexe 1**. Notons qu'à la suite d'un signalement retenu, il y a évaluation de la situation afin de déterminer s'il y a compromission de la sécurité ou du développement du jeune. Ne sont pris en charge que les jeunes dont la sécurité et/ou le développement a été considérés comme étant compromis. Au sens de cette loi, les motifs de compromission sont l'abandon, la négligence, les mauvais traitements psychologiques, l'abus sexuel ou physique, les troubles de comportement sérieux (LRQ, c.P -34.1, a.38) de même que la fugue, la non-fréquentation de l'école et l'absentéisme scolaire (RLRQ, c.P-34.1, a.38.1).

Pour l'année allant du 1er avril 2015 au 31 mars 2016, la sécurité et le développement de 34 911 enfants âgés de 0 à 17 ans ont été jugés comme étant compromis ces jeunes ont dès lors été pris en charge en vertu de la LPJ (Association des centres jeunesse du Québec, 2015). Qui plus est sur les 21 714 enfants qui étaient pris en charge au 31 mars 2016, 11 030 (50,8 %) faisaient l'objet d'une mesure de placement en dehors de leur milieu familial d'origine (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux, 2016). Ainsi, chaque jour au Québec, environ 11 000 enfants se trouvent en situation de placement en dehors de leur milieu familial d'origine (Association des centres jeunesse du Québec, 2013, 2014, 2015; Institut national d'excellence en santé et en services sociaux, 2016), ce qui ce qui représente un taux d'environ 7 jeunes sur 1000 pour l'ensemble de la population des 0-17 ans du Québec (Institut de la Statistique du Québec, 2015b). Au Québec, au 31 mars 2013, parmi les 11 250 jeunes en situation de placement, 9304 (82,7 %) étaient en situation de placement et d'âge scolaire, c'est-à-dire âgé de 5 à 17 ans (Association des centres jeunesse du Québec, 2013). En considérant la population québécoise d'âge scolaire de la même année, soit 1 073 659 (Institut de la Statistique du Québec, 2013), on obtient un taux de 9 jeunes Québécois sur 1000 d'âge scolaire et simultanément en situation de placement. Il apparaît donc nécessaire de s'intéresser à ces derniers.

1.2.2 Des facteurs liés au placement

Maintenir autant que possible le jeune dans son milieu familial constitue l'un des principes généraux de la LPJ (LRQ, c.P -34.1, a.4); le choix d'une mesure de placement est par conséquent révélateur de la sévérité des motifs de compromission ou de certains autres facteurs de risque identifiés (Pauzé *et al.*, 2004). Certaines études se sont donc attardées au risque de placement, ainsi qu'aux facteurs et caractéristiques des jeunes et des familles menant à la recommandation de placement (Esposito *et al.*, 2013; Tourigny *et al.*, 2010). Le mode de vie des parents (Esposito *et al.*, 2013; Tourigny *et al.*, 2010), le fait que le signalant soit un membre du personnel hospitalier pour les enfants et de la police pour les adolescents (Esposito *et al.*, 2013), ainsi que le fait de vivre en milieu défavorisé (Esposito *et al.*, 2013), dans une structure familiale non traditionnelle ou dans un logement jugé non sécuritaire

(Tourigny *et al.*, 2010) sont associés au risque de placement. Par ailleurs, il existe plusieurs types de placement ; au Québec, un jeune peut être confié à un tiers significatif, comme un membre de sa famille éloignée, à une ressource de type familial, ou encore à une famille d'accueil, à une ressource intermédiaire ou à un centre de réadaptation (Association des centres jeunesse du Québec, 2015). Le choix de la mesure de placement dépend de plusieurs facteurs, dont les opportunités présentes – comme la présence d'un tiers significatif – et la complexité de la problématique (Hélie *et al.*, 2015). Également, ces jeunes proviennent fréquemment de familles à faible revenu, d'une structure familiale non traditionnelle – entre autres, monoparentales – et présentent des problèmes d'adaptation personnelle (Pauzé *et al.*, 2004).

1.2.3 Des conditions à la sortie de placement

En ce qui a trait à la situation de ces jeunes au Québec, Yergeau *et al.* (2007) soulignent, en se basant sur trois études, que les jeunes ayant quitté les services de protection de la jeunesse, qu'ils aient ou non vécu une mesure de placement, partagent certaines caractéristiques. Ils ont fréquemment recours à l'assistance-emploi, obtiennent un travail non spécialisé ou semi-spécialisé et peu rémunéré, et font face à une précocité de parentalité ainsi qu'à des problèmes de santé mentale et de consommation d'alcool et de drogues. Ces situations rejoignent celles identifiées dans les études réalisées à l'international. Bien que ces difficultés concernent l'ensemble des jeunes quittant les services de protection de la jeunesse au Québec, elles apparaissent davantage marquées chez les jeunes ayant vécu un placement à au moins une reprise (Yergeau *et al.*, 2007). En outre, en comparant les jeunes ayant vécu au minimum un placement à ceux ayant reçu des services dans leur milieu familial d'origine en vertu de la LPJ et à un groupe témoin de jeunes en difficulté, Yergeau *et al.* (2007) identifient un autre résultat d'intérêt. Ils soulignent que 32,9 % des jeunes ayant connu un placement et 16,4 % de ceux ayant reçu des services en vertu de la LPJ ne travaillent pas ou ne sont pas en formation, comparativement à seulement 4,1 % du groupe témoin. Au regard de ces résultats, les jeunes ayant vécu une situation de placement apparaissent dès lors dans une vision prédictive comme étant « à risque ».

1.2.4 Les parcours scolaires des jeunes en situation de placement

En ce qui a trait à leur scolarité, une proportion importante des enfants de 6-12 ans au Québec et une très forte proportion des jeunes de 12-17 ans présentent des retards scolaires (Association des centres jeunesse du Québec, 2009; Pauzé *et al.*, 2004). En effet, dans son mémoire sur l'accès à l'éducation, l'Association des centres jeunesse du Québec (2009) souligne que plus de 60 % des adolescents alors pris en charge par les centres jeunesse du Québec (ci-après : CJ) éprouvent un retard scolaire. Qui plus est, selon les données de Pauzé *et al.* (2004), environ deux adolescents sur trois (62,6 %) suivis en vertu de la LPJ cumulent au moins une année de retard. De plus, un certain nombre d'adolescents de 16-17 ans suivis en vertu de l'une de ces lois a déjà abandonné l'école à cet âge (Pauzé *et al.*, 2004). Par ailleurs, une étude mandatée par l'Association des centres jeunesse du Québec (2009) souligne que 56 % des jeunes âgés de 10 ans et plus auraient doublé une année scolaire ou plus. Cette même étude révèle que chez les 5-9 ans, 65 % des répondants considèrent la réussite scolaire de ces jeunes comme étant dans la moyenne (33 %) ou comme étant faible ou très faible (32 %). En ce qui concerne les jeunes de 10 ans ou plus faisant l'objet d'une mesure de placement, 69 % des répondants la considèrent comme étant dans la moyenne (35 %) ou comme étant faible ou très faible (34 %) (Association des centres jeunesse du Québec, 2009). Ainsi, quel que soit leur âge, la réussite scolaire des jeunes en situation de placement au Québec est, dans environ deux tiers des cas, considérée comme étant dans la moyenne, faible ou très faible (Association des centres jeunesse du Québec, 2009).

1.2.5 La collaboration et l'Entente MELS-MSSS

Plusieurs réponses peuvent bien évidemment être mises en place afin de favoriser la réussite scolaire de ces jeunes. À ce chapitre, un partenariat durable et personnalisé entre les écoles et la protection de la jeunesse constitue un élément clé selon l'Association des centres jeunesse du Québec (2009). Pour l'établir, il importe à son avis de concilier dans le quotidien les visions et approches du monde de l'éducation et de la réadaptation (Association des centres jeunesse du Québec, 2009). L'Association des centres jeunesse du Québec (2009, p. 21) souligne que :

Ils [les centres jeunesse] sont conscients des problèmes de concertation, de synergie et de collaboration qui entravent la mise en place de services réellement complémentaires, visant à assurer aux jeunes en difficulté les qualifications et l'intégration sociale qui feront d'eux des citoyens et des parents compétents et responsables.

Or, bien que le besoin de collaboration entre les services sociaux et le milieu scolaire soit reconnu, différentes instances observent qu'une défaillance à cet égard constitue un obstacle important dans l'accompagnement des jeunes en situation de vulnérabilité (Comité directeur de l'Engagement jeunesse Montérégie Est, 2009). À ce sujet, une étude ayant évalué la collaboration entre un centre jeunesse (ci-après : CJ) et les ressources de son milieu rapporte que le milieu scolaire a une réception limitée des interventions faites par le CJ (Bentayeb, 2010). De façon plus générale, les résultats de l'évaluation de la mesure d'accompagnement *Initiative, découverte, exploration et orientation pour les 16-17 ans*, de la Stratégie Action Jeunesse 2009-2014 (ci-après : SAJ), révèlent que la création de partenariats a été un défi majeur. Plusieurs répondants à cette évaluation affirment avoir eu des difficultés à créer des partenariats avec les écoles (Bélisle *et al.*, 2011). Une recension d'écrits québécois par Beaumont *et al.* (2011) soulignent par ailleurs la faible propension du milieu scolaire aux pratiques collaboratives. Cette dernière s'expliquerait notamment par le fait que les enseignants soient centrés sur leur tâche d'enseignement, le manque de temps de façon

générale et pour l'appropriation du curriculum, une trop grande charge de travail et un manque de formation initiale sur la collaboration (Beaumont *et al.*, 2011). Divers écrits tendent ainsi à démontrer que des difficultés de collaboration persistent, notamment lorsqu'elles impliquent le milieu scolaire, et ce, malgré plusieurs politiques visant la promotion de cette dernière. Les politiques faisant la promotion de la collaboration comprennent notamment la Politique de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017a), la Politique québécoise de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2016), les orientations ministérielles relatives au programme-services destiné aux jeunes en difficulté 2017-2022 (Gouvernement du Québec, 2017b) *Vers une meilleure intégration des services pour les jeunes en difficulté et leur famille*, Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA) (Gouvernement du Québec, 2018), la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999), le cadre de référence *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (Gouvernement du Québec, 2002) et *l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation : Deux réseaux, un objectif* (Gouvernement du Québec, 2003). Ainsi, depuis 1974, le développement de missions et d'ententes concernant la collaboration MELS-MSSS confirme la nécessité d'actions concertées entre les deux instances. Ces démarches visent une offre de services plus cohérente dans le but d'offrir un meilleur soutien aux jeunes en difficulté ou en situation de handicap. La plus récente de ces ententes soit *L'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* concerne les jeunes de cinq à dix-huit ans fréquentant un établissement scolaire de niveau primaire ou secondaire. Elle contient plusieurs objectifs, dont la promotion de la santé et du bien-être, l'éducation, la prévention, ainsi que les services d'adaptation et de réadaptation (Gouvernement du Québec, 2003). Plus précisément, elle vise « *l'obtention d'une vision commune et globale des besoins des jeunes et de leur famille ainsi qu'à préciser les responsabilités spécifiques et communes des partenaires, et ce, dans une perspective de continuité et de coordination des interventions* » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 2). Six principes sont par ailleurs au cœur de cette entente et aux fondements de la complémentarité des services : 1) l'enfant est un agent actif de son développement ; 2) les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant ; 3) l'école occupe

une place prépondérante pour les jeunes comme milieu de vie et d'apprentissage ; 4) l'école constitue l'une des composantes majeures de la communauté ; 5) une réponse adaptée est offerte aux jeunes qui ont des besoins particuliers ; 6) un continuum de services intégrés est développé (Gouvernement du Québec, 2003, p. 4-6). Dans le cadre de cette entente, les engagements des deux réseaux se traduisent par le fait de convenir d'un processus d'évaluation conjoint des capacités et des besoins des jeunes et des besoins de leurs parents ; d'assurer la continuité des interventions et des services ; d'établir des collaborations dans le respect de la confidentialité ; de développer des moyens de rapprocher le plus possible les services du milieu de vie des jeunes (Gouvernement du Québec, 2003). Or, l'évaluation de l'implantation et des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation démontre que la création de partenariats est un défi majeur bien que « *la majorité des personnes interrogées soit convaincue de la nécessité de se doter d'une culture pérenne de collaboration* » (Tétreault *et al.*, 2010, p. 18). Cette évaluation illustre que des difficultés de collaboration persistent entre le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (ci-après MELS) et le Ministère de la Santé et des Services sociaux (ci-après MSSS) (Tétreault *et al.*, 2010). Le rapport d'évaluation fait état de la méconnaissance de l'Entente chez une majorité d'intervenants des deux réseaux ainsi que chez les parents (Tétreault *et al.*, 2010). En ce qui a trait aux facteurs identifiés comme nuisant à l'implantation de l'Entente, on note « *la surcharge de travail, le manque de temps pour la concertation, l'irrégularité des rencontres, le roulement de personnel ou encore l'absentéisme des membres aux différents comités* » (Tétreault *et al.*, 2010, p. 11). L'Association des centres jeunesse du Québec (2009, p. 17) identifie également certains obstacles à sa mise en œuvre :

Malgré la mise sur pied, il y a plus de cinq ans, de l'entente MSSS-MELS (Deux réseaux, un objectif), les réformes en cours, tant du côté scolaire que social (particulièrement du côté des réseaux locaux de services—CSSS) semblent avoir nui à la synergie entre ces réseaux et ont sérieusement retardé l'implantation d'une réelle complémentarité permettant la mise en place de plans d'intervention intégrés et efficaces. De véritables actions concertées entre ces deux réseaux ne se retrouveraient actuellement que dans certaines localités et une minorité de régions.

Ce rapport démontre que les besoins des jeunes et de leur famille ne sont pas toujours au cœur du travail puisque les missions et les modes d'organisation propre à chacun prennent rapidement le dessus (Tétreault *et al.*, 2010). Dès lors, « *la réelle capacité de « mettre le client au centre des préoccupations* » apparaît encore difficile à actualiser (Association des centres jeunesse du Québec, 2009). Enfin, un désir d'autonomie professionnelle du milieu de l'éducation concernant les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ci-après : EHDAA), perçu par les intervenants de la santé et des services sociaux, freine ces derniers dans la promotion de leurs services dans les écoles ; cela contribue également au fait qu'ils attendent d'être sollicités pour intervenir (Tétreault *et al.*, 2010). Considérant ces difficultés, Tétreault *et al.* (2010) soulignent que l'actualisation et l'implantation de cette entente doivent se poursuivre.

1.3 Pertinence sociale : la collaboration au service de la réussite scolaire

En conclusion, considérant les motifs de compromission et les difficultés psychosociales et familiales auxquelles sont confrontés une majorité de jeunes en situation de placement, il apparaît important de se préoccuper d'eux. L'écart grandissant entre leur niveau de scolarité et celui de la population générale, de même que les conséquences individuelles, sociales et économiques relatives au faible niveau de scolarité – voire, dans certains cas, à la non-qualification – de plusieurs de ces jeunes, amènent à s'intéresser à la question de leur réussite scolaire. On décèle d'une part une prévalence plus élevée d'un certain nombre de conditions dans leur parcours, tel que l'absentéisme et l'exclusion. D'autre part, de multiples facteurs, dont plusieurs sont interdépendants, illustrent la complexité relative à leur réussite scolaire. Cela amène à associer la réussite scolaire des jeunes en situation de placement à un problème complexe inhérent à un contexte collaboratif. Or, si plusieurs écrits, autant à l'international qu'au Québec, reconnaissent l'importance de la collaboration afin d'améliorer la réussite scolaire de ces jeunes, plusieurs rapports font état de difficultés quant au développement de la collaboration et à la clarification des rôles, notamment en ce qui a trait à la responsabilité du suivi de la scolarité lorsqu'un jeune fait l'objet d'une mesure de placement. Dès lors, la collaboration constitue autant un impératif d'intervention propre à influencer positivement la

réussite scolaire de ces jeunes, qu'une condition de l'amélioration de la qualité et de la pertinence des services qui leur sont offerts. De ce fait, **la présente étude a pour but général de mieux comprendre la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement et particulièrement en centre de réadaptation**. Ce dernier choix se justifie par les difficultés vécues par ces jeunes, leurs besoins importants de même que leur faible niveau de scolarité. D'autre part, la complexité envisagée de l'articulation des différents acteurs autour des enjeux de réussite scolaire dans ce contexte de suppléance familiale amène à s'intéresser à ce type de placement en particulier.

CHAPITRE 2. RECENSION DES ÉCRITS

La pertinence sociale de la thématique de recherche ayant été démontrée dans le chapitre précédent, il est à présent opportun de situer l'objet de la présente étude, soit la collaboration, par rapport aux écrits scientifiques actuels. À terme, cela permettra de formuler un objectif de recherche pertinent du point de vue scientifique. Plus précisément, il s'agit ici de s'attarder aux écrits concernant **la collaboration autour de la prestation de services ou à ce qu'on peut appeler les réseaux de services**. Le présent chapitre propose ainsi une synthèse des connaissances basée sur une recension des écrits traditionnelle (Cronin *et al.*, 2008). L'objectif de cette dernière se définit comme suit : « *to provide the reader with a comprehensive background for understanding current knowledge and highlighting the significance of new research* » (Cronin *et al.*, 2008, p. 38). L'utilisation de ce type de recension est, à la lumière de cette définition, envisagée afin d'arriver à une meilleure compréhension des divers angles sous lesquels l'objet d'étude est traité, ce qui est fort appréciable considérant le contexte foisonnant du domaine d'étude. Cela dit, la présente analyse ne peut prétendre à l'exhaustivité des écrits. En effet, ce type de recension synthétise les recherches et leurs critiques afin de tirer des conclusions générales sur les études réalisées dans le domaine d'intérêt (Cronin *et al.*, 2008).

Quant à la méthodologie de recherche documentaire utilisée, elle comprend d'abord une phase exploratoire (Séguin, 2016), voire stratégique, afin de cibler les concepts clés nécessaires à la recension. Cette dernière s'est basée sur l'identification d'auteurs centraux et sur la recherche de recension des écrits existants. À ce propos, certains mots clés (ex. *intersectorial collaboration; cross-sectorial; intersectoral; multi-sectorial*) ont été considérés durant cette phase exploratoire. Toutefois, ils n'apparaissent pas dans le tableau final de la recherche documentaire en raison du fait que les articles y étant le plus souvent associés ne concernent pas la prestation de services ou les réseaux de services. En effet, compte tenu de la couverture importante du thème de la collaboration dans les écrits scientifiques, bien que les articles portant par exemple sur le développement social ou des communautés sur les liens entre le public et le privé soient intéressants, la présente recension des écrits se limite aux réseaux de services. Une fois les principaux termes identifiés, des recherches plus structurées ont été réalisées dans les bases de données Taylor and Francis, ERIC Database, Emerald Insight, JSTOR, MEDLINE, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PUBMed, Science Direct- Elsevier, SAGE Journals, Erudit et CAIRN. Les mots clés français et anglais utilisés sont rapportés dans le **tableau 3**. Le terme « collaboration » a été sondé seul et en combinaison avec les termes propres à différents champs se rapportant à notre thématique de recherche. Suite à la lecture des résumés, les grands axes de la présente recension ont été identifiés.

Tableau 3. Mots clés utilisés aux fins de recherche documentaire

	Collaboration Et/ou	Jeunes en difficulté Et/ou	Écoles
Français	Multidisciplin* Partena* Interdisciplina* Concertation Action intersectorielle Gestion horizontale Réseaux de services Réseaux collaboratifs	Protection de la jeunesse Santé mentale	Éducation école-famille- communauté
Anglais	Interdisciplinary Inter-professional Interorganizational coordination Multi-agency Interagency Multidisciplinary Joint working Collaborative network Services network	Youth protection, Child protection Child Care Mental health	Education School Teachers

Une attention particulière a été portée à la sélection des écrits, notamment lorsqu'il était question du terme « collaboration », car la collaboration peut représenter diverses relations interorganisationnelles (alliance, relation contractuelle, etc.) (Barringer et Harrison, 2000; Cropper *et al.*, 2008). À la lumière de la problématique présentée précédemment, les articles sélectionnés pour la présente recension relèvent de deux perspectives liées à la notion de collaboration : l'étude des pratiques d'intervention et l'étude des enjeux de gestion. Un certain nombre de questions ont guidé la conduite de l'analyse de la recension des écrits. Il s'agissait d'abord de saisir comment la collaboration est définie dans la documentation. Quelles sont les principales définitions? Quels sont les concepts liés à ces définitions? Quelles sont les différentes terminologies utilisées et leurs spécificités? La prochaine section aborde ainsi les principales définitions de la collaboration. Par la suite sont présentées trois

terminologies fréquemment associées à la collaboration, soit la collaboration interorganisationnelle, interprofessionnelle et intersectorielle. Cela permet d'en saisir les différentes dimensions et, ultimement, de clarifier le cas à l'étude. Ensuite, en adoptant l'idée que le sens donné par les acteurs à une situation contribue à la formation de leurs actions ultérieures, il convient de s'intéresser aux motivations des acteurs relatives à entreprendre une collaboration ou à collaborer. Les composantes sociohistoriques, théoriques et empiriques justifiant l'initiation de la collaboration sont alors exposées. Concrètement, cette section permet de mettre en lumière les nombreuses explications liées à l'initiation de la collaboration et de discuter ultérieurement de la place qu'elles occupent dans les études empiriques. Puis, dans le but de développer l'objectif de l'actuelle étude et d'appréhender l'objet de cette dernière de façon originale et informée, il apparaît incontournable de s'intéresser aux questions de recherche abordées dans les études empiriques et à leurs résultats. Cette troisième section permet à terme de situer la question de recherche du présent projet par rapport aux questions et résultats des études produites antérieurement sur le même objet. En guise de conclusion sont présentés les principaux apprentissages tirés de cette synthèse des connaissances sur la collaboration, des concepts étudiés aux résultats illustrés. Par la suite est situé l'apport de la présente recherche par rapport aux connaissances actuelles en démontrant comment elle contribue à enrichir le champ d'études.

2.1 Définir la collaboration, principales terminologies

Afin de mettre en lumière les principales terminologies relatives à la collaboration, cette section est divisée en quatre sous-sections. La première expose différentes définitions de la collaboration, pour en faire ressortir les principales composantes et à terme proposer une définition pour la présente étude.

Chacune des trois sous-sections suivantes aborde une déclinaison particulière de la collaboration : l'interorganisationnelle, l'interprofessionnelle ainsi que l'intersectorielle. La mobilisation de ces trois types de collaboration apparaît pertinente sur le plan théorique puisque chacun de ces types présente des considérations. Également, en raison de notre problématique qui inclut deux secteurs, au moins deux organisations et plusieurs professionnels, il convient de saisir les particularités de ces différents types de collaboration, et ce, afin de mieux saisir notre objet d'étude. Chacun de ces types de collaboration fait par conséquent l'objet d'une discussion de façon à ce que soient mises en lumière leurs particularités telles qu'identifiées dans les écrits ou les débats dont ils sont l'objet.

2.1.1 La collaboration : quelques définitions

Bien que les propositions normatives soulignant l'importance de collaborer abondent, la signification de ce concept, elle, varie en fonction des auteurs et des contextes d'études. À ce propos, on relève qu'il est difficile de trouver une définition générique de la collaboration en raison des contextes particuliers dans lesquels elle est étudiée. Néanmoins, il est possible de retirer certains éléments plus génériques de ces définitions. Notamment, la collaboration est présentée dans l'ensemble des définitions recensées comme quelque chose de bénéfique. Par exemple, pour Huxham (1996, p. 1), la collaboration se définit de la façon suivante : « *working in association with others for some form of mutual benefit* ». Plus particulièrement, pour cette auteure, ce processus de travail entre des acteurs hétérogènes permet d'accomplir quelque chose de plus que chaque partie ne pourrait accomplir seule ; ce que cette auteure nomme d'ailleurs l'avantage collaboratif. Cette notion de bénéfice est introduite par d'autres

chercheurs, tels que Bardach (1998) lorsqu'il aborde la notion de création de valeur publique. En effet, pour ce dernier, « *collaboration is any joint activity by two or more agencies working together that is intended to increase public value by their working together rather than separately* » (Bardach, 1998, p. 8). Il est dès lors possible de penser que le bénéfice de la collaboration ne revient pas uniquement à chacune des parties, mais devient, en quelque sorte, plus grand. Quant à Thomson *et al.* (2007, p. 25), à l'instar d'autres auteurs, ils précisent que la collaboration est un processus :

A process in which autonomous or semi-autonomous actors interact through formal and informal negotiation, jointly creating rules and structures governing their relationships and ways to act or decide on the issues that brought them together; it is a process involving shared norms and mutually beneficial interactions.

De surcroît, conformément à la perspective de ces auteurs, la collaboration comprend cinq dimensions : 1) la gouvernance et les règles qui organisent les modalités de collaboration ; 2) l'administration qui met en œuvre ces modes de gouvernance ; 3) l'autonomie organisationnelle qui conteste la dualité entre l'intérêt individuel d'une organisation et l'intérêt collectif ; 4) la mutualité entendue comme les liens d'interdépendance et de complémentarité entre les partenaires et les intérêts partagés ; et 5) les normes de réciprocité et de confiance au cœur des relations (Thomson *et al.*, 2007).

De son côté, Williams (2012, p. 14) utilise la définition de Sullivan (2010) et définit la collaboration comme « *a more or less stable configuration of rules, resources and relationships generated, negotiated and reproduced by diverse yet interdependent actors that enable them to act together in the pursuit of public purpose* ». Non seulement cette définition reprend l'ouverture de la notion de processus ; elle souligne aussi l'interdépendance entre les acteurs en tant que levier. La conceptualisation de Legendre (2005, p. 1002) permet par ailleurs d'illustrer les processus et produits inclus dans la définition de Sullivan. Concernant les processus, un premier apparaît comme étant de nature relationnelle, il inclut notamment le partage de ressources, les négociations et les interactions. L'autre est un processus consensuel, qui renvoie notamment à l'identification d'un objectif commun, de bénéfices

partagés ou de valeur publique. À chacun de ces processus est associé un produit. Il peut s'agir d'un produit d'ordre relationnel comme une alliance ou un réseau ou d'un produit d'ordre consensuel, tels un contrat ou une action conjointe. Toujours concernant la notion de processus, on relève une première vision, soit celle de Ring et van de Ven (1994), pour qui la collaboration constitue une action collective, constamment formée et restructurée par les actions et les interprétations des parties impliquées. Ces auteurs abordent la construction de l'action collective en tant que processus interactif et itératif et soulignent à cet égard l'importance de la négociation de l'action de même que de la création de structures (Ring et van de Ven, 1994). En contrepartie, d'autres chercheurs considèrent que le développement de la collaboration constitue un processus davantage linéaire. Suivant cette vision, la collaboration est la dernière d'une série d'étapes enclenchée par la mise en place d'actions individuelles (Hodges *et al.*, 2003). Trois étapes de développement de la collaboration dans un contexte interorganisationnelle sont par ailleurs identifiées par (Gray, 1985) : premièrement, définir le problème ; deuxièmement, établir une direction ; et troisièmement, établir une structure. Concernant la définition du problème, on note l'importance de la reconnaissance de l'interdépendance, de l'identification des parties prenantes à impliquer, de la légitimité, du partage de l'accès au pouvoir ainsi que des possibles résultats positifs (Gray, 1985). Pour l'établissement d'une direction, on parle de l'arrimage des valeurs et de la répartition équitable du pouvoir entre les parties (Gray, 1985). Enfin, en ce qui a trait à la structure, il est important de maintenir en continu un haut degré d'interdépendance, de se trouver en présence d'un mandat externe, et d'ajuster les pouvoirs au fur et à mesure, voire de les redistribuer (Gray, 1985). En somme, la collaboration apparaît comme étant un processus dans lequel des acteurs intéressés et/ou interdépendants partagent des ressources, négocient et interagissent, créent des structures et des règles plus ou moins formelles, produisent des actions, et ce, afin de résoudre un problème ou afin de produire des bénéfices partagés ou de la valeur publique. Cette définition de la collaboration, représentant les positions de divers auteurs, est par ailleurs celle que nous mobiliserons dans le cadre de la présente étude.

Plus particulièrement cette définition permet d'aller davantage saisir ce qui se passe réellement plutôt que d'accoler un terme à la situation et de qualifier d'emblée un contexte. D'autre part, il appert pertinent de considérer autant les relations formelles qu'informelles. Ainsi, à la lumière des définitions suivantes, nous privilégions le terme collaboration plutôt que les termes partenariat, coordination, concertation ou coopération. Tout d'abord, le terme partenariat renvoie selon certains auteurs (Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2006 :28; Panet-Raymond et Bourque, 1991 :64) à un :

Rapport égalitaire et équitable entre deux parties différentes par leur nature, leur mission leurs activités, leurs ressources et leur mode de fonctionnement fondé sur un respect et une reconnaissance mutuelle des contributions et des parties impliquées dans un rapport d'interdépendance.

Selon Bourque (2008, p.19), le partenariat renvoie à une « *relation d'échange **structurée et formalisée** (par contrat ou entente formelle) entre des acteurs sociaux (communautaire, économie, sociale, institutionnel, privé) impliqués dans une démarche convenue entre eux et visant la planification, la réalisation ou l'évaluation d'activités ou de services* ». Quant au terme **coordination**, il renvoie plus spécifiquement à l'organisation des services (Sloper, 2004:574) et la concertation à un

Processus collectif de coordination basé sur une **mise en relation structurée et durable** entre des acteurs sociaux autonomes qui acceptent de partager de l'information, de discuter de problème ou d'enjeux spécifiques (par problématique ou par territoire) afin de **convenir d'objectifs communs et d'actions susceptibles de les engager ou non dans les partenariats**.

-Bourque, 2008, p.19

Enfin, à l'instar de Knight et al., 2007, p.51, nous préférons le terme collaboration au terme **coopération**, la coopération renvoyant selon ces auteurs à un processus de plus courte durée et de moins grande intensité que la collaboration.

2.1.2 La collaboration interorganisationnelle

Les écrits mettent en évidence un second type de collaboration, dite interorganisationnelle. Gray (1985, p. 912) la définit «*as an emergent process between interdependent organizational actors who negotiate the answers to shared concerns*». On parle ici d'organisations interdépendantes tentant de produire à partir de négociations et d'interactions une solution à un problème commun. Plusieurs auteurs ne définissent point la collaboration interorganisationnelle (Darlington, 2005; He, 2015; Green, 2008; Lee, 2015; McLean, 2012). **L'analyse de ces écrits démontre également qu'il existe différentes façons de concevoir les collaborations interorganisationnelles, que ce soit sur un continuum ou en fonction de niveaux distincts.**

Pour débiter, plusieurs auteurs définissent diverses modalités ou contextes de collaboration interorganisationnelle (Horwath et Morrison, 2007; Mandell et Steelman, 2003). Par exemple, à la suite d'une recension d'écrits, Horwath et Morrison (2007) décrivent un continuum de la modalité la plus faible à la modalité la plus forte, ce continuum s'étend de la communication à l'intégration des services, en passant par la coopération, la coordination et la coalition. Sandfort et Milward (2008) présentent une échelle similaire. Les typologies de ces auteurs se basent sur quatre indicateurs, soit le degré de formalisation des liens (par exemple les liens informels ou contractuels, dans lesquels une organisation cède une part de son autonomie); l'intensité des activités et des ressources mobilisées pour la collaboration; le degré de réciprocité, qui renvoie à la répartition du pouvoir entre les partenaires; et le degré de standardisation des pratiques (Horwath et Morrison, 2007). Mandell et Steelman (2003) présentent également cinq contextes de collaboration interorganisationnelle qui trouvent leur place le long d'un continuum de la collaboration, «*from partnerships that are formed loosely with a narrow focus and great independence to more structured and interdependent collaborations*» (Mandell et Steelman, 2003, p. 203). Sur la base de ces écrits, il est possible de conclure qu'il existe différentes modalités de collaboration interorganisationnelle que l'on peut observer dans les organisations et que celles-ci se distinguent en fonction d'un nombre de facteurs.

Toutefois, certains auteurs remettent ces typologies en question : les arrangements correspondant aux différents échelons de ces typologies constituent-ils réellement différents modèles de collaboration interorganisationnelle ? Ne représentent-ils pas simplement des activités de différents niveaux ? À cet égard, pour certains auteurs, la coordination et la coopération apparaissent comme étant fondamentalement différentes (Divay *et al.*, 2013; Feiock, 2009). Divay *et al.* (2013, p. 6) notent par exemple que **les actions liées à la collaboration se produisent à différents niveaux. Plus précisément, ces auteurs rattachent la coordination au niveau managérial et la coopération, au niveau opérationnel, et considèrent que cela permet de conceptualiser une diversité de projets collaboratifs (Divay *et al.*, 2013)**. Sloper (2004), à la suite à une recension de différents modèles de prestation de services, répartit, elle aussi, les modalités de collaboration en fonction de différents niveaux. Elle identifie la collaboration au niveau stratégique, et y rattache notamment la planification, la prise de décision et les achats ; la consultation et formation, soit le transfert de connaissances ; la coordination, qui se situe entre le niveau stratégique et opérationnel ; et la collaboration en matière de prestation de services correspond au niveau opérationnel.

Ces auteurs précisent également que divers contextes de travail au niveau opérationnel existent et doivent être pris en compte (Sloper, 2004). Ces niveaux rejoignent ceux de Brossard (2016), qui, dans son étude sur les réseaux de services pour personnes âgées, identifie : 1) les interactions de premier niveau, entre employés et résidents ; 2) les interactions de second niveau, orientant les interactions de premier niveau ; et 3) les interactions de troisième niveau, pour la détermination des grandes orientations. Par ailleurs, si certains auteurs distinguent les plans ou niveaux auxquels se produit la collaboration, tel que les plans managérial, opérationnel (Divay *et al.*, 2013) ou stratégique, plusieurs auteurs les étudient de façon distincte. De ce point de vue, il importe ainsi d'envisager le niveau auquel se produit la collaboration interorganisationnelle. Peu d'études tentent également de comprendre l'imbrication des différents niveaux, voire la façon dont ils interagissent (Brossard, 2016), et comment cela se traduit sur les actions collaboratives subséquentes et la construction de la collaboration interorganisationnelle. Pour conclure, selon Sandfort et

Milward (2008) il importe de reconnaître davantage les différents niveaux de collaboration, afin de déceler les dynamiques pouvant se produire à chacun d'eux, et, à terme, de mieux comprendre la collaboration interorganisationnelle. Pour ce faire, ils suggèrent de s'intéresser à la question suivante : « *does the level of partnership, policy, organizational, program, front line and alignment among these levels influence collaboration implementation and outcomes* ? » (Sandfort et Milward, 2008, p. 160).

2.1.3 La collaboration interprofessionnelle

Concernant la collaboration dite interprofessionnelle, elle peut d'abord être définie « *as a process which includes communication and decision-making, enabling a synergistic influence of **grouped knowledge and skills*** » (Bridges *et al.*, 2011, p. 2). Quant à Morrison et Glenny (2012, p. 369), ils définissent la collaboration interprofessionnelle dans le domaine de la santé « *when multiple workers from different backgrounds provide comprehensive services by working together synergistically, along with service users, their families, carers and communities to deliver health care* ». Leur perspective ajoute aux définitions précédentes l'idée que, dans le cadre de la prestation de services, la collaboration n'inclut pas uniquement les professionnels, mais d'autres parties, telles que l'utilisateur et sa famille, et que cette collaboration a pour but une prise en charge globale. Les collaborations interprofessionnelles peuvent par ailleurs prendre diverses formes, dont les réseaux, les équipes de travail, les groupes *ad hoc*, etc. (Willumsen, 2008) et de la pratique indépendante à la pratique partagée c'est-à-dire à un plus haut niveau d'interdépendance (Careau, 2014).

En outre, il importe de souligner que plusieurs enjeux teintent la mise en œuvre de la collaboration entre professionnels. Cela tient en partie au fait que les fondements de la logique collaborative apparaissent comme étant en tension avec la logique de professionnalisation (D'Amour, 1997). À cet égard, les travaux de D'Amour *et al.* (1999) sont révélateurs de divers éléments de tension entre la logique de la professionnalisation et celle de collaboration, qui sont détaillés au prochain paragraphe et présentés à la **figure 1**. Ces tensions sont, d'une part, mises en relation avec les particularités du développement des professions ; d'autre part, elles sont analysées en lien avec le rapport aux personnes, et plus particulièrement aux usagers. Il importe cependant de préciser qu'il est impossible, dans la pratique, d'observer l'application de l'ensemble des composantes de chacune de ces logiques que l'on peut qualifier de théoriques (D'Amour *et al.*, 1999; Sicotte *et al.*, 2002). En effet, dans la réalité, ces deux logiques se présentent simultanément et « *placent les professionnels dans des situations paradoxales* » (D'Amour *et al.*, 1999, p. 70). D'Amour *et al.* (1999) comparent d'ailleurs ces logiques à des pôles qui attirent les professionnels à différents

moments dans leur pratique. Afin de comprendre les tensions liées à la profession, il paraît incontournable d'exposer ce qu'on entend par le terme profession, soit « *an exclusive occupational groups [apply] somewhat abstract knowledge to particular cases* » (Abbott, 1988, p. 8). Les professionnels détiennent ainsi des connaissances et des compétences acquises tout au long de leur formation par leur socialisation à une pratique disciplinaire ancrée dans la théorie (Couturier et Dumas-Laverdière, 2008; D'Amour, D. Ferrada-VidelaRodriguez, *et al.*, 2005). L'identité des professionnels est forgée par les curriculums offerts (Klein, 2004), leurs connaissances et compétences (Klein, 2004) et les philosophies d'intervention privilégiées par les disciplines (Couturier et Dumas-Laverdière, 2008). La professionnalisation s'inscrit dans une logique de spécialisation et d'expertise qui privilégie également le regroupement et la compartimentation des savoirs (D'Amour *et al.*, 1999). À l'opposé, la logique collaborative prône « *le partage et l'intégration des savoirs et des pratiques* » et « *l'intégration des savoirs et la reconnaissance de la complexité* » (D'Amour *et al.*, 1999, p. 70). Compte tenu de ces éléments, plus les professionnels qui sont amenés à travailler ensemble sont spécialisés, plus l'intégration est nécessaire, notamment si l'on souhaite répondre à des problèmes complexes. De plus, les professions sont rattachées à la sanction sociale du savoir, c'est-à-dire à la recherche de reconnaissance sociale et à la quête de pouvoir (D'Amour, 1997; Halliday *et al.*, 2009). La logique de professionnalisation suppose ainsi le maintien de l'autorité et du pouvoir (D'Amour *et al.*, 1999). Les professionnels issus de diverses disciplines sont alors amenés à protéger les frontières de leur profession afin de maintenir leur juridiction et leur domaine de compétences (Abbott, 1988). De cela découle une logique « *centrée autour de territoires professionnels* », contrairement à la logique collaborative qui privilégie une approche centrée sur la clientèle (D'Amour *et al.*, 1999). La professionnalisation privilégie également l'élaboration et le maintien de frontières étanches, c'est-à-dire de cadres de compétences et d'actions bien définies (D'Amour *et al.*, 1999). L'étanchéité des frontières renvoie également à des interventions parallèles des différents professionnels ou à une addition des interventions de chacun sans interaction (D'Amour *et al.*, 1999). À l'opposé, la logique collaborative mise d'une part sur un partage des zones d'intervention et reconnaît d'autre part une interdépendance entre les professionnels et la nécessité de leur interaction (D'Amour *et al.*, 1999). Pour ce qui est des

tensions relatives aux usagers, D'Amour *et al.* (1999, p. 70) rappellent que la logique professionnelle promeut une « *vision mécaniste de la personne* » tandis que la logique collaborative adopte une vision plutôt humaniste. En outre, la logique de professionnalisation privilégiant l'expertise laisse peu de place à la participation de la personne (D'Amour *et al.*, 1999). À l'inverse, « *le droit à l'autodétermination* » se veut un fondement de la logique de collaboration (D'Amour *et al.*, 1999, p. 70). En conclusion, les professionnels sont confrontés à plusieurs tensions lorsqu'il est question de collaboration interprofessionnelle, qui semble par ailleurs intrinsèque à cette dernière. Comme le mentionnent Sicotte *et al.* (2002, p. 999) : « *both logic, competitive and collaborative, are thus present at the same time and influence collaborative service delivery* ».

Figure 1. Éléments de tension entre la logique professionnelle et la logique collaborative

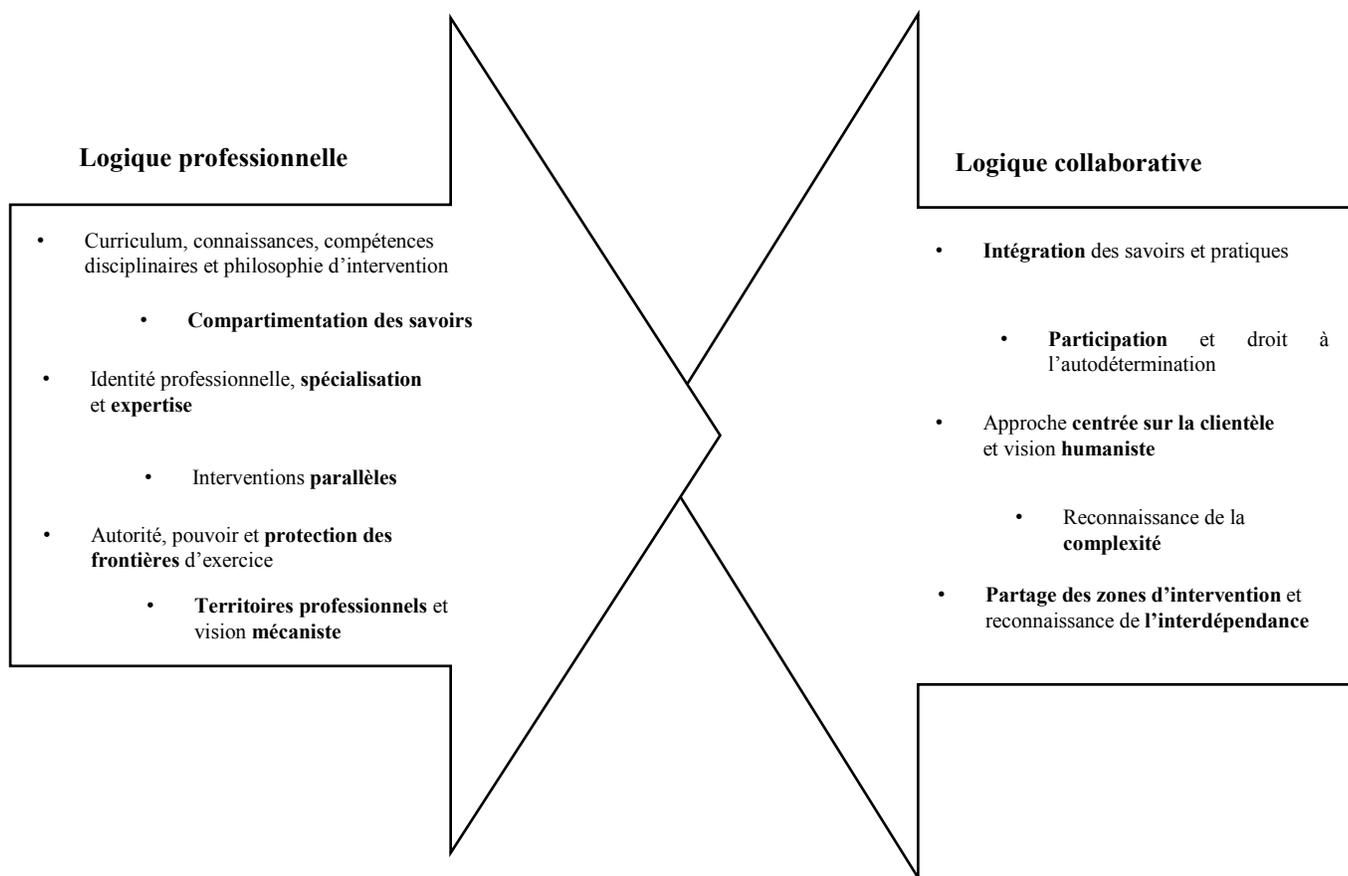


Schéma tiré et adapté de D'Amour *et al.* (1999)

2.1.4 La collaboration intersectorielle

Au-delà du concept général de collaboration, définissons ici le concept plus spécifique de la collaboration intersectorielle. Celle-ci peut être définie « *as the linking or sharing of information, resources, activities, and capabilities by organizations in two or more sectors to achieve jointly an outcome that could not be achieved by organizations in one sector separately* » (Bryson *et al.*, 2006, p. 44). Cette définition met en évidence la notion de secteurs, mais qu'entend-on par ce terme ? À cette question Divay *et al.* (2013) proposent trois réponses : 1) les secteurs d'activité économiques faisant l'objet de statistiques nationales ; 2) les secteurs-ordres, qui correspondent aux grandes sphères de la société, telles que l'État, le marché et la communauté ; ou 3) les secteurs champs, qui réfèrent aux différents secteurs d'activités de la sphère publique. À la lumière de cette nomenclature, l'on constate que d'autres auteurs proposent des définitions plus ou moins englobantes de la collaboration intersectorielle. Par exemple, Bryson *et al.* (2006) incluent dans leur définition des secteurs-ordres, plus spécifiquement les entreprises, les organismes à but non lucratif, les fondations, les médias, la communauté et la sphère publique. Quant à Potvin (2012, p. 5), elle considère la collaboration intersectorielle entre différents champs du secteur public ou plus particulièrement comme « *the alignment of intervention strategy and resources between actors from two or more sectors within the public sphere in order to achieve complementary objectives that are relevant and valued by all parties* ». Au regard de ces différentes façons d'envisager le terme secteur, nous privilégions la notion de secteur champs utilisée par Divay *et al.* (2013) renvoyant à l'utilisation du terme secteur par Potvin (2012). Le terme secteur renvoie donc dans notre étude aux secteurs publics de la santé et des services sociaux et de l'éducation c'est pourquoi nous considérons le cas de notre étude comme intersectoriel.

Toujours en ce qui a trait au terme secteurs, plusieurs auteurs précisent les particularités des secteurs et offrent un éventail de concepts permettant d'apprécier les particularités de différents secteurs. Muller (2010) propose ainsi trois dimensions spécifiques de la notion de secteur. En premier lieu, il souligne que le secteur s'inscrit dans les intérêts particuliers d'un groupe d'acteurs : « *il peut s'agir de groupes sociaux relativement bien identifiés représentés*

par des organisations corporatistes externes ou internes à l'administration (agriculteurs, enseignants, police, etc.) (Muller, 2010, p. 595). L'identification des intérêts des acteurs permet également de comprendre les logiques d'action d'un secteur donné (Muller, 2010). De son côté Logsdon (1991) propose une vision complémentaire en soutenant qu'une meilleure compréhension de la collaboration intersectorielle passe par la prise en compte des intérêts individuels des organisations, compte tenu notamment du fait qu'une organisation ne détient qu'une quantité de ressources limitées : les problèmes qu'elle tente de résoudre doivent ainsi s'aligner avec ses intérêts et ses ressources. En second lieu, Muller (2010) identifie la dimension institutionnelle en tant que particularité du secteur, ce qui inclut la division du travail administratif au sein d'organisations ou de ministères, par exemple. Puisqu'elle instaure des routines administratives au sein des secteurs, la division du travail influence et stabilise en quelque sorte les relations entre les acteurs d'un même secteur (Muller, 2010). Parler d'intersectorialité revient donc à considérer les relations ou la collaboration entre deux ou plusieurs secteurs, mais aussi, et surtout, la collaboration entre des secteurs de différents ordres ou champs qui ont « *un enracinement institutionnel fort, correspondant souvent à la délimitation des compétences des instances publiques, tout en les débordant parfois* » (Divay *et al.*, 2013, p. 4). Les cadres institutionnels, qui peuvent se ressembler ou différer les uns des autres caractérisent ainsi les différents secteurs (Divay *et al.*, 2013). Cela dit, si les cadres juridiques, politiques et administratifs auxquels sont soumis ces acteurs déterminent dans une certaine mesure leurs actions, ils peuvent également influencer leurs relations (Divay *et al.*, 2013). De ce fait, tel que le mentionnent Divay *et al.* (2013, p. 13), « *la réflexion sur les conditions d'efficacité des collaborations intersectorielles ne peut donc se cantonner aux questions de management, mais devraient se prolonger en amont sur les dispositifs institutionnels les plus susceptibles de faciliter la collaboration* ». Plus particulièrement, les composantes institutionnelles des organisations publiques apparaissent incontournables. En effet, les organisations publiques sont d'abord reconnues comme étant des bureaucraties se situant dans une structure normative plus large, soit l'autorité légitime du gouvernement (Olsen, 2006). On retrouve dans ces organisations une certaine formalisation et une certaine hiérarchie, une division et une spécialisation du travail, une démarcation des juridictions, ainsi que la présence de règles et d'une standardisation des

pratiques (Olsen, 2006). En troisième lieu, Muller (2010) souligne qu'à un secteur donné correspond une dimension cognitive. Cette dernière renvoie à l'idée que les acteurs d'un secteur détiennent une vision particulière d'un problème et de ses solutions. Il faut par ailleurs noter que cette vision provient bien souvent d'un groupe d'acteurs centraux (Muller, 2010). La dimension cognitive implique également des valeurs et des normes qui vont donner sens à l'action publique d'un secteur (Muller, 2010). De surcroît, tel que le suggère Logsdon (1991), l'implication d'une organisation dans une collaboration intersectorielle est tributaire de sa perception de l'interdépendance nécessaire pour résoudre un problème, ce qui renvoie à la façon dont elle formule le problème. Cette dimension cognitive met donc en lumière l'importance des référentiels, des paradigmes, ou des cadres cognitifs présents dans les différents secteurs de la sphère publique (Muller, 2010).

À partir des dimensions illustrées par Muller (2010), Clavier et Gagnon (2013) proposent également d'appréhender l'action intersectorielle à l'aide des « trois I », soit à partir des intérêts, des institutions et des idées exprimées au sein de chacun des secteurs impliqués. En plus de ces trois dimensions relatives aux secteurs nécessaires à la compréhension de la collaboration intersectorielle, Andrews et Entwistle (2010) suggèrent de documenter plus particulièrement les composantes de secteurs spécifiques afin de mieux comprendre leur articulation dans le cadre de la collaboration intersectorielle. En somme, si l'action publique vise à résoudre des problèmes « *multiformes, multicausaux [qui] renvoient toujours à une logique de causalité systémique qui transgresse les spécialisations* » (Muller, 2010, p. 597) pour lesquels on propose fréquemment des collaborations ou des actions intersectorielles, la mise en œuvre de ces dernières ne peut se comprendre sans la considération des logiques de sectorisation (Muller, 2010).

2.2 Amorcer la collaboration : quelles explications ?

Agranoff (2006) révèle que plusieurs collaborations ne sont pas instaurées en concordance avec les buts énoncés dans les politiques ou programmes ou par les écrits scientifiques. De surcroît, selon Berry *et al.* (2004), chacune des parties a souvent une perception unique et non partagée des raisons pour lesquelles elles prennent part à la collaboration et des raisons expliquant l'existence du réseau et l'implication des autres parties (Berry *et al.*, 2004). Aussi, selon Sandfort et Milward (2008), la collaboration peut être instaurée pour répondre à divers besoins, comme l'amélioration du système ou des services. Ces études démontrent ainsi que les raisons pour lesquelles les acteurs collaborent peuvent être multiples et qu'elles ne sont pas nécessairement explicites. Parallèlement, plusieurs définitions présupposent que certains facteurs amènent les acteurs à collaborer. On relève ainsi plusieurs théories et explications, dont l'interdépendance. Dès lors, il apparaît légitime de se demander si ces explications se retrouvent au cœur de la rationalisation de l'action des acteurs (Giddens, 1985) et par conséquent si ces explications théoriques correspondent à celles des acteurs. Cette section a ainsi pour but de présenter diverses explications théoriques qui pourront à la suite de l'étude faire l'objet d'une discussion en lien avec la rationalisation que font les acteurs au sujet de leur collaboration. La présente section a pour but de présenter diverses théories ou concepts évoqués afin de justifier l'initiation de pratiques collaboratives. Sont ainsi discutées la complexité des problèmes et l'interdépendance, la dépendance aux ressources, la légitimité, ainsi que la quête d'efficacité.

2.2.1 L'interdépendance face aux problèmes complexes

Une diminution marquée de la capacité des organisations publiques à agir en solo – attribuable à la complexité de différentes problématiques, autant sociales qu'économiques, auxquelles est confrontée la société – entraîne un intérêt pour la collaboration. Les questions et problèmes de société, comme la pauvreté, ne peuvent pas selon plusieurs auteurs être résolus par un seul acteur, voire une seule organisation; ils sont par ailleurs fréquemment regroupés sous l'appellation « *wicked policy problem* » (Ferlie *et al.*, 2011; Head et Alford,

2013; Rittel et Webber, 1973). Ils se définissent selon Rittel et Webber (1973) par le fait qu'ils peuvent être formulés de différentes façons ; qu'il n'existe pas de solutions définitives permettant de les résoudre ; et que leurs solutions ne sont pas immédiates ou ultimes, pas vraies, ni fausses, ni bonnes, ni mauvaises (Rittel et Webber, 1973). De plus, les problèmes complexes sont souvent associés à des parties prenantes ayant de multiples intérêts et valeurs, à un contexte institutionnel complexe, et à une ambiguïté ou une fragmentation des connaissances disponibles pour les résoudre (Head et Alford, 2013, p. 6). La collaboration constitue donc une stratégie de choix afin de développer une meilleure compréhension de ces problèmes (Lotia et Hardy, 2008) ainsi que pour les résoudre (Lévesque, 2012).

La collaboration peut également constituer « *un cadre d'action pour soutenir, protéger, supporter les personnes ou les groupes et les communautés les plus faibles* » (René *et al.*, 2001, p. 126), tels que les jeunes en situation de vulnérabilité et leur famille, compte tenu des besoins complexes de ces populations. La collaboration est alors envisagée afin d'offrir une réponse holistique aux besoins de cette population (Daka-Mulwanda *et al.*, 1995). Elle est par ailleurs souvent perçue comme étant essentielle, pour répondre aux besoins de cette population (Horwath et Morrison, 2007; 2011, p. 368). Cela est notamment attribuable au fait que ces familles interagissent avec de nombreux professionnels et de nombreuses organisations, à travers lesquelles il semble parfois difficile de naviguer afin d'obtenir le bon service (Sloper, 2004). La collaboration constitue dans ce contexte une solution permettant d'assurer la référence aux bons services et peut être envisagée comme une façon de réduire les recommandations divergentes et de diminuer le risque que certains usagers passent à travers les mailles du filet (Sloper, 2004, p. 572). Pour terminer, les études portant sur les populations en situation de vulnérabilité reconnaissent souvent d'emblée l'interdépendance entre les acteurs et organisations, considérant la complexité des besoins de ces populations : c'est le cas de certaines études s'intéressant aux jeunes et à leur famille (Ehrle *et al.*, 2004). Lotia et Hardy (2008) abondent dans le même sens en soulignant, de façon plus générale, que plusieurs chercheurs tiennent pour acquis que les différentes parties souhaitent travailler ensemble dans l'intention de produire des résultats communs, et que leurs différences peuvent être surmontées (Lotia et Hardy, 2008, p. 371).

2.2.2 La dépendance aux ressources

La collaboration est également pensée comme un mode de fonctionnement permettant d'offrir des services plus efficaces, compte tenu des ressources limitées des parties (Hodges *et al.*, 2003; Logsdon, 1991). Ces ressources peuvent être de différentes natures : financières, matérielles, humaines, intellectuelles, symboliques ou politiques (Divay *et al.*, 2013). La collaboration s'instaure lorsque chacun des partenaires détient une ressource dont l'autre a besoin (Gray, 1989; Gray et Wood, 1991).

2.2.3 La quête de légitimité

La collaboration est aussi associée au concept de légitimité. Cette idée trouve son origine dans la théorie néo-institutionnelle de DiMaggio et Powell (1983), qui suggère que les organisations doivent être perçues comme étant légitimes et qu'elles doivent, en conséquence, se conformer à certaines normes sociales. La collaboration fait, de ce point de vue, partie des normes qui assurent la légitimité de certaines organisations. Le fait de collaborer entraîne la perception d'efficacité et, conséquemment, l'obtention d'une certaine crédibilité du point de vue politique. Qui plus est, comme le soulignent Barringer et Harrison (2000) le motif d'initiation d'une collaboration devient quelquefois la coercition. À titre d'exemple, lorsque des programmes de subventions sont assortis d'une condition de collaboration, des acteurs peuvent instaurer une collaboration, non parce qu'ils en voient les bénéfices intrinsèques, mais parce qu'ils y sont obligés pour continuer d'obtenir des ressources. En somme, la quête de légitimité constitue l'une des possibles motivations justifiant l'initiation de la collaboration.

2.2.4 Des pratiques efficaces

À partir du milieu des années 80, suite à un contexte de crise financière et de tentative de gestion de l'exclusion, l'approche partenariale prend son essor et devient le mot d'ordre de plusieurs politiques et programmes sociaux (Fleury, 2002). L'objectif du gouvernement est alors d'augmenter l'efficacité et l'efficience des politiques. En rassemblant l'expertise et les énergies, on espère créer une synergie aussi favorable à l'innovation et au déploiement d'une offre de services plus intégrée (Andrews et Entwistle, 2010). On recherche dès lors de nouvelles modalités d'organisation des services (Fleury *et al.*, 2012). Parallèlement, on identifie les principaux problèmes d'organisation des systèmes sociosanitaires, dont des lacunes liées à la non-collaboration : les bris de continuité de services, les duplications inutiles, les omissions, les divergences et la contre-production (Fleury *et al.*, 2012; Huxham et Vangen, 2005; Provan et Milward, 1995). Pour plusieurs, la collaboration constitue donc un moyen de favoriser une meilleure utilisation des ressources limitées pouvant être affectées à l'offre de services (Tseng *et al.*, 2011). La collaboration constitue également une stratégie lorsque la personne ou l'organisation qui l'initie reconnaît l'avantage collaboratif (Barringer et Harrison, 2000).

Pour conclure, à la lumière des éléments présentés dans les paragraphes précédents, on constate que plusieurs explications existent. Cloutier et Langley (2017) soulignent toutefois que peu d'études s'intéressent empiriquement aux explications données par les acteurs quant à leur collaboration. Dans la même lignée, Sandfort et Milward (2008) suggèrent que des recherches s'intéressent aux raisons pour lesquelles les acteurs collaborent et surtout, ces auteurs recommandent de ne pas isoler ces facteurs, et ce, afin de mieux comprendre dans le secteur public le processus de développement de la collaboration.

2.3. Leviers, obstacles et amélioration des pratiques

Les sections précédentes, qui ont traité du concept de collaboration et des principales explications relatives à la collaboration des acteurs à collaborer, ont mis la table pour la présente section, qui s'attarde aux études empiriques. Plus précisément, les questions de recherche auxquelles ces études ont tenté de répondre sont exposées, ainsi que leurs principaux résultats. Les résultats d'une variété d'études sont discutés. Une attention particulière est par ailleurs accordée aux résultats d'études spécifiques au contexte de protection de la jeunesse, de placement ou à une population présentant des troubles de comportements, de santé mentale ou une problématique dite complexe, en raison de leur lien direct avec l'objet de la présente étude. Les écrits recensés ont été regroupés en fonction de leurs questions de recherche. Sont d'abord discutées les recherches dont le principal objectif était l'identification de leviers, d'obstacles ou de meilleures pratiques de collaboration du point de vue des acteurs. Suivent la documentation traitant du développement de la collaboration, puis les recherches visant à déterminer les effets de la collaboration. Pour terminer, les études s'intéressant à la gestion des réseaux de services sont exposées. Ces recherches sont par ailleurs discutées à la lumière des types de collaboration auxquels elles s'identifient ou s'intéressent – la collaboration intersectorielle, interorganisationnelle ou interprofessionnelle.

2.3.1 La collaboration interorganisationnelle

Tout d'abord, de nombreuses études visent à déterminer quels sont les facteurs facilitants ou les obstacles à la collaboration en contexte interorganisationnel. Ces études ont été conduites de différentes façons. Dans certains cas, des groupes de discussion ont réuni divers professionnels (Lee, S. *et al.*, 2015) et usagers (Altshuler, 2003), ou des entrevues semi-dirigées (Green *et al.*, 2008; McLean, 2012) ont été réalisées ; les données recueillies ont ensuite été soumises à une analyse thématique afin d'identifier les leviers et obstacles. D'autres chercheurs ont opté pour l'administration d'un questionnaire (Babyak et Koorland, 2001; Darlington *et al.*, 2005). Dans toutes ces recherches, les leviers et obstacles recensés

ont été regroupés en fonction de leur type. À partir des principales catégories répertoriées dans les études recensées, il est possible de dégager des facteurs contextuels, des facteurs organisationnels, des facteurs professionnels, des facteurs individuels, ainsi que des facteurs spécifiques à la thématique de la présente étude. Ces derniers font l'objet des prochaines sections.

Les facteurs facilitant la collaboration interorganisationnelle

En ce qui concerne les leviers, certains chercheurs identifient d'abord des **facteurs contextuels** (Dufour *et al.*, 2014). Leur étude révèle l'importance de **l'alignement entre les pratiques collaboratives mises en œuvre et les lois** en vertu desquelles les professionnels interviennent, incluant leurs modifications récentes (Dufour *et al.*, 2014). Par exemple, les modifications apportées à la loi préconisant l'implication de multiples acteurs légitiment l'intervention des professionnels. Dans le même ordre d'idée, **l'alignement des politiques ministérielles qui privilégient notamment le travail conjoint et l'intervention collaborative** facilite l'implantation des pratiques collaboratives (Dufour *et al.*, 2014). Il en est de même pour la **reconnaissance de la collaboration comme une pratique formelle** des professionnels qui la mettent en œuvre (Glad, 2006).

Concernant les **facteurs organisationnels** facilitant la collaboration, mentionnons tout d'abord la **détermination de buts clairs et réalistes** au moment de la planification, et surtout des buts acceptés par l'ensemble des organisations (Sloper, 2004). De plus, **l'alignement entre les buts conjoints et la vision, les priorités et la programmation** des organisations impliquées facilite l'implantation de la collaboration (Dufour *et al.*, 2014). Aussi, une **délimitation claire des rôles et responsabilités** de chacun des acteurs (Brown et White, 2006; Goyette *et al.*, 2006; Sloper, 2004) et des **attentes** envers l'autre (Sloper, 2004; Vangen et Huxham, 2006) s'avèrent facilitantes. Cela permet notamment aux acteurs de connaître ce qu'ils peuvent attendre des autres, mais également ce que l'on attend d'eux (Sloper, 2004). En outre, durant la phase de planification d'une collaboration, l'élaboration d'un **échancier réaliste** en vue de l'implantation du changement de pratique de même qu'une vision incrémentale de ce changement favorisent le travail collaboratif (Sloper, 2004). En plus de

créer cet échéancier, **sa liaison ou son intégration d'autres processus de planification** ou de prise de décision soutient dans une certaine mesure son fonctionnement (Sloper, 2004). La présence de **cultures organisationnelles compatibles** (Goyette *et al.*, 2006) et de **modes de communication adaptés** (Nadeau *et al.*, 2012; Sloper, 2004), incluant l'utilisation des technologies adéquates (Sloper, 2004), la **présence de structures** telles que des espaces de discussion cliniques pour la prestation de services (Kerns *et al.*, 2014; Nadeau *et al.*, 2012) ou un comité de pilotage (Sloper, 2004) facilitent la collaboration. À l'égard du comité de pilotage, Sloper (2004) souligne l'importance du leadership exercé par ce comité afin de soutenir l'implantation et la gestion de la collaboration. Également, les **rencontres conjointes** facilitent la promotion de la collaboration en augmentant les connaissances de chacune des parties au sujet des services disponibles (Kerns *et al.*, 2014). En résumé, cela permet de mieux se connaître l'un et l'autre. Dans ce même contexte, notons que la présence d'un **facilitateur neutre** peut permettre d'assurer le bon fonctionnement de ces structures collaboratives et, par conséquent, favoriser la collaboration (Brown et White, 2006; Chandler, 2017) de même que la mobilisation d'un **intervenant pivot** (Desbiens et Labalette, 2007). On note aussi que **l'engagement à tous les niveaux** c'est-à-dire autant des intervenants que des gestionnaires et des politiques est une condition facilitante (Sloper, 2004). L'implication des intervenants dans le développement des politiques et des pratiques favorise par ailleurs leur engagement dans la collaboration (Sloper, 2004). Qui plus est, le **soutien offert aux intervenants** (Dufour *et al.*, 2014; Sloper, 2004) par leurs collègues et leurs gestionnaires, ce que Dufour *et al.* (2014) nomment les supports proximal et distal, permet d'augmenter la motivation de certains acteurs à s'investir dans de nouvelles pratiques, notamment les pratiques collaboratives. De même, les **formations** relatives aux nouvelles méthodes de travail constituent un facteur facilitant la collaboration (Desbiens et Labalette, 2007; Dufour *et al.*, 2014; Sloper, 2004). L'historique de collaboration entre les organisations est également un facteur facilitateur identifié (Ring et van de Ven, 1994; Touati *et al.*, 2001). Finalement, la **stabilité du personnel** s'avère un facteur facilitant l'implantation de la collaboration (Dufour *et al.*, 2014).

Les écrits sont par ailleurs riches d'enseignements sur les **facteurs professionnels** facilitant la collaboration interorganisationnelle. Ceux-ci incluent d'une part la mise en valeur, au cœur même des interventions, de la **qualité de l'intervention collaborative proposée** (Dufour *et al.*, 2014). D'autre part, la **reconnaissance de l'interdépendance mutuelle au regard de la problématique** et une distribution appropriée du pouvoir sont également des facteurs facilitants (Huxham et Vangen, 2005). Enfin, la **connaissance des compétences et des responsabilités de chacun et la connaissance des services offerts** par les différents professionnels apparaissent importantes (Ehrle *et al.*, 2004).

Les **facteurs individuels** identifiés incluent quant à eux la **cohérence entre les valeurs des acteurs** (Goyette *et al.*, 2006), leur **niveau de dévouement envers la clientèle** (Dufour *et al.*, 2014), leur **intérêt pour les pratiques collaboratives** (Dufour *et al.*, 2014) ainsi que leurs **habiletés relationnelles** (Goyette *et al.*, 2006) et de **mobilisation** (Dufour *et al.*, 2014). En ce qui a trait aux compétences individuelles, l'étude de Getha-Taylor (2008) identifie les principaux savoir-faire nécessaires à la réalisation du travail collaboratif. Plus précisément, il s'agit de la **compréhension interpersonnelle**, de l'**empathie** et de l'**écoute**, de la **compréhension des motivations des autres**, de la **reconnaissance des accomplissements communs** plutôt qu'individuels, de l'**altruisme**, de la **capacité de résolution de conflits**, du fait d'être capable de **faire le pont entre des visions différentes** et éventuellement de les rallier (Getha-Taylor, 2008). De même, être en mesure de **détecter les opportunités de collaboration** constitue une compétence individuelle nécessaire à la collaboration (Getha-Taylor, 2008). Enfin, il s'avère opportun de mettre en exergue les facteurs directement liés à l'objet de la présente étude, appelés les **facteurs spécifiques**. À ce chapitre, on observe que le **traitement équitable des usagers** par les professionnels, ici les enseignants, facilite la collaboration entre ces derniers et les intervenants de la protection de la jeunesse (Altshuler, 2003). En outre, la **sévérité du cas** influence selon les résultats de Glad (2006) le degré de collaboration, notamment à l'intérieur d'une même organisation.

Les obstacles à la collaboration interorganisationnelle

En ce qui a trait aux obstacles à la collaboration interorganisationnelle, des **facteurs contextuels** sont identifiés dans la littérature, tels que les **changements au niveau des politiques ou les réformes** (Dufour *et al.*, 2014; Huxham et Vangen, 2000; Rigg et O'Mahony, 2013). Par exemple, dans l'étude de Dufour *et al.* (2014), la création d'une nouvelle structure organisationnelle, notamment par la fusion d'établissements, a créé des tensions et des difficultés d'implantation des pratiques collaboratives. Aussi, ces auteurs identifient les changements fréquents dans les politiques en tant qu'obstacle à la mise en œuvre de la collaboration (Dufour *et al.*, 2014). En effet, des changements, notamment au niveau des priorités, ont engendré la réassignation de ressources, professionnelles et financières, ce qui a nui à la collaboration (Dufour *et al.*, 2014). La collaboration mandatée peut également constituer un obstacle et créer des frustrations, notamment, **lorsqu'aucun budget n'est alloué à la collaboration ou à la formation des membres** (Rigg et O'Mahony, 2013). De plus, les **coupures dans le financement** des organisations publiques positionnent ces dernières, de même que leurs employés, en compétition, ce qui contribue, selon l'étude de Rigg et O'Mahony (2013), à la réduction de la confiance et du partage de ressources, puisque les organisations et employés souhaitent conserver certains rôles. Enfin, en ce qui a trait au contexte ou à l'environnement, le fait que l'une des organisations – ou la collaboration même – traverse une **crise de légitimité** (c'est-à-dire qu'elle soit, par exemple, la cible de critiques) peut affecter négativement la collaboration (Lawson, 2004).

Toujours au chapitre des obstacles, on identifie un certain nombre de facteurs **organisationnels**. À cet égard, certains auteurs soulignent qu'un **mauvais choix quant à la forme de la collaboration** peut constituer un obstacle au bon fonctionnement de la collaboration, voire expliquer un échec (Mandell et Steelman, 2003). Dans le même ordre d'idée, **la complexité induite par le fait que les individus et les organisations soient souvent membres de plusieurs collaborations** qui s'entrecoupent, de même que la structure de gouvernance de la collaboration peuvent causer l'inertie collaborative (Huxham et Vangen, 2000). Soulignons par ailleurs le défi que représente la **négociation d'un but commun**, compte tenu de la **diversité des objectifs organisationnels et individuels** des

parties prenantes étant donné les agendas changeants de chacune des parties ; ces difficultés à déterminer les buts communs s'ajoutent aux facteurs menant à l'inertie collaborative (Huxham et Vangen, 2000; Rigg et O'Mahony, 2013). De même **les besoins concurrents** des différentes organisations peuvent causer un obstacle à la collaboration (Kerns *et al.*, 2014). À ce propos, Rigg et O'Mahony (2013) soulignent que certaines organisations tendent à saisir les opportunités de collaboration dans le but de se faire valoir, et qu'elles se protègent plutôt que de poursuivre l'objectif commun, ce qui engendre des frustrations. Les **difficultés à gérer les débalancements de pouvoir** entre les partenaires semblent par ailleurs nuire au développement de la confiance et par conséquent à la collaboration (Huxham et Vangen, 2000). La confiance peut par ailleurs être ébranlée lorsqu'une des deux organisations « profite » de l'autre et de ses ressources pour ses propres fins – par exemple, lorsqu'une des deux organisations dépend trop des ressources de l'autre et que ces dernières sont diminuées ou retirées (Lawson, 2004). En outre, les écrits identifient des difficultés relatives au **développement d'une culture commune, aux modes de communication et à la clarification des rôles** (Babyak et Koorland, 2001; Darlington *et al.*, 2004; Desbiens et Labalette, 2007; Huxham et Vangen, 2000; Kerns *et al.*, 2014). À cela, s'ajoute un **manque de lignes directrices liées à la collaboration** (Lee, S. *et al.*, 2015). Une étude de Larivière (1998) a produit des résultats qui vont dans le même sens. En effet, les répondants de cette étude soulignent l'importance de définir plus clairement les mandats, les missions et les rôles des organisations. À cet égard, la présence de zones grises peut créer de la confusion, notamment en raison d'interprétations divergentes (Larivière, 1998). Par ailleurs, les difficultés relatives à l'établissement de différents **modes d'opération communs** telles que l'arrimage des procédures internes (Huxham et Vangen, 2000), ainsi que les difficultés liées à **l'inflexibilité de diverses règles organisationnelles et institutionnelles** (Kerns *et al.*, 2014) constituent des obstacles au bon fonctionnement de la collaboration. De même, les **mesures de performance et de reddition de compte** de certaines organisations s'opposent à la collaboration (Rigg et O'Mahony, 2013). Des **difficultés d'ordre logistique** constituent également des obstacles à la collaboration. Notamment, on observe des difficultés liées à la planification des rencontres, attribuables au **manque de disponibilité**, à **l'incompatibilité des horaires** des acteurs impliqués et au **manque de locaux** (Babyak et Koorland, 2001;

Beaumont *et al.*, 2011; Dufour *et al.*, 2014). Dans le même ordre d'idée, la **distance** séparant les acteurs peut nuire à la collaboration (Beaumont *et al.*, 2011; Huxham et Vangen, 2000). Le **roulement de personnel** constitue également un obstacle (Beaumont *et al.*, 2011; Desbiens et Labalette, 2007; Dufour *et al.*, 2014; Huxham et Vangen, 2000; Lee, S. *et al.*, 2015), notamment lorsque les nouveaux intervenants ne sont pas formés (Darlington *et al.*, 2005; Dufour *et al.*, 2014) ou lorsque les nouveaux gestionnaires ne se sont pas appropriés les pratiques (Dufour *et al.*, 2014). On note également que certains acteurs s'avèrent incapables de faire valoir les besoins de l'utilisateur dont ils sont responsables dans des instances collaboratives, puisqu'ils ne sont pas en mesure d'y faire valoir leurs propres besoins (McLean, 2012). Dans l'étude de McLean (2012), il apparaît que le **manque de ressources** des travailleurs sociaux affecte négativement les pratiques collaboratives et les possibilités de soutenir les autres acteurs dans leurs interventions relatives aux changements de comportement. Concrètement, le **manque de personnel**, la **pression sur les services** et les **demandes administratives** laissent moins de temps aux intervenants pour être en contact direct avec les jeunes, créer un lien, et collaborer (McLean, 2012). En outre, le fait de ne pas disposer des ressources financières et humaines suffisantes (Babyak et Koorland, 2001; Darlington *et al.*, 2004, 2005; Lee, S. *et al.*, 2015) et de détenir une **trop grande charge de travail** contrecarre les efforts de collaboration (Beaumont *et al.*, 2011). Ces embûches empêchent les intervenants de s'impliquer dans la relation avec leurs partenaires (Ehrle *et al.*, 2004; Larivière, 1998; Lee, S. *et al.*, 2015). À titre d'exemple, Kerns *et al.* (2014) rapportent que des professionnels en protection de la jeunesse mobilisent peu les professionnels de la santé mentale en raison du temps que requiert cette collaboration.

Au chapitre des facteurs **professionnels** qui constituent des obstacles à la collaboration, on note les difficultés liées à la **gestion des responsabilités des activités collaboratives** (Huxham et Vangen, 2000) et à la **négociation des responsabilités entre professionnels** (Nadeau *et al.*, 2012). Ces difficultés sont d'autant plus marquées lorsque l'une des organisations est perçue comme une menace à la profession des membres de l'autre organisation (Lawson, 2004). **L'ambiguïté relative aux rôles** des parties impliquées cause un obstacle à la collaboration – surtout la méconnaissance des rôles des autres, qui peut

généraliser ce type d'ambiguïté même lorsque des définitions de rôles existent (Huxham et Vangen, 2000). À cela s'ajoutent les difficultés relatives à la compréhension de la **philosophie d'intervention, du rôle, des responsabilités et des perspectives** de l'autre (Babyak et Koorland, 2001; Darlington *et al.*, 2005; Green *et al.*, 2008; Smith et Mogro-Wilson, 2007). Un des constats émis par l'étude de McLean (2012) est que les **différences de vision du problème**, et surtout de méthodes ou de philosophie d'intervention associées des troubles du comportement, nuisent à la collaboration entre les acteurs. Ces difficultés sont attribuables au fait que certains intervenants côtoient l'utilisateur au quotidien, tandis que d'autres ne sont que de passage ou n'interviennent que ponctuellement : dès lors, les solutions proposées par ces derniers s'avèrent fréquemment jugées comme étant insuffisantes ou inadaptées par les premiers (McLean, 2012). Toujours en lien avec les différences de vision du problème, le fait que certains acteurs jugent la situation ou les services comme étant déjà adéquats constitue un frein à la collaboration (Touati *et al.*, 2001). Aussi, on constate que des **divergences relatives à la priorisation des besoins** (Darlington *et al.*, 2004) ou de la problématique (Altshuler, 2003; Garstka *et al.*, 2014) freinent la collaboration. Cela souligne l'importance de bien choisir les membres collaborateurs, à défaut de quoi ceux-ci pourraient ne pas se sentir concernés par le problème au même moment (Gray, 1985). La **méconnaissance des procédures et des lois** (Altshuler, 2003; Babyak et Koorland, 2001) et de leur interprétation (Smith et Mogro-Wilson, 2007), notamment en ce qui concerne les politiques de confidentialité (Altshuler, 2003; Darlington *et al.*, 2005), nuisent également à la collaboration.

Pour ce qui est des **facteurs individuels**, on note que le **manque de motivation** (Dufour *et al.*, 2014), **d'engagement** (Rigg et O'Mahony, 2013), **de leadership** (Rigg et O'Mahony, 2013) et **de confiance** (Altshuler, 2003; Green *et al.*, 2008; Rigg et O'Mahony, 2013) ainsi que la peur du jugement (Beaumont *et al.*, 2011) réduisent les chances de collaborer de même que le **manque de volonté à partager l'information ou les ressources**. Pour conclure, certains **facteurs spécifiques** constituent également des obstacles à la collaboration. À ce sujet, on relève la **contestation du besoin** de protection des enfants ou de la problématique de santé mentale des parents (Darlington *et al.*, 2004), une réaction négative du jeune face à

son placement (Altshuler, 2003) de même que **les particularités du système de protection de la jeunesse** (Kerns *et al.*, 2014). En effet, des professionnels de la santé mentale rapportent que leur travail auprès des jeunes en situation de placement est compliqué en raison de **défis de communication et de coordination avec les intervenants sociaux et la famille** (Kerns *et al.*, 2014). La même étude fait également état des difficultés de certains professionnels de la protection de la jeunesse à reconnaître les problèmes de santé mentale et à utiliser les diagnostics, ce qui nuit au développement du réflexe d'interpeller les professionnels de ce domaine (Kerns *et al.*, 2014). Enfin, les **fermetures fréquentes de dossiers** (Lee *et al.*, 2015) constituent des obstacles à la collaboration autour des jeunes en situation de placement.

Des conditions à l'amélioration des pratiques

Parallèlement aux études sur les facteurs facilitants et sur les obstacles, quelques recherches se sont attardées à l'amélioration des pratiques (Carter *et al.*, 2007; Darlington et Feeney, 2008). Basées sur les perceptions des acteurs concernés (gestionnaires, professionnels et usagers), ces études ont tenté d'identifier des pistes d'amélioration des pratiques. Carter *et al.* (2007) ont mené à cet égard une série d'entrevues appréciantives auprès de vingt-sept parents, d'un enfant et de quarante-et-un intervenants, et ont ainsi pu déterminer des améliorations à apporter à différents niveaux. Il ressort d'abord l'idée que les jeunes et leur famille doivent être au centre de la collaboration, et que les professionnels doivent adhérer à une vision commune et holistique de la situation (Carter *et al.*, 2007). De plus, l'importance de rendre disponible aux familles un espace émotionnel et psychologique et de créer des espaces de partage entre parents ressortent (Carter *et al.*, 2007). En ce qui a trait aux professionnels, la connaissance des rôles et le respect de ces derniers, l'accessibilité, la disponibilité et la flexibilité des uns et des autres et l'amélioration de la communication sont souhaitées (Carter *et al.*, 2007; Darlington et Feeney, 2008). Un meilleur partage d'information est également souhaité afin d'éviter que les usagers racontent leurs histoires à maintes reprises (Carter *et al.*, 2007). Enfin, en ce qui a trait aux services, valoriser l'innovation, choisir un coordonnateur qui pourra rester en poste à long terme (Carter *et al.*, 2007) et arrimer les modèles de services à différents niveaux (Darlington et Feeney, 2008) constituent des recommandations évoquées.

2.3.2 La collaboration interprofessionnelle

La collaboration en contexte **interprofessionnelle** a également fait l'objet d'analyses ayant permis d'identifier des facteurs facilitants et des obstacles à ce type de collaboration. Entre autres, la recension des écrits de San Martín-Rodríguez *et al.* (2005) fait ressortir un ensemble de facteurs liés au succès de la collaboration interprofessionnelle. Ces chercheurs mettent en lumière trois catégories de facteurs, dont les facteurs relationnels, les facteurs organisationnels et les facteurs systémiques ou liés à l'environnement (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005).

Concernant les **facteurs systémiques**, les auteurs notent que la **distribution du pouvoir** entre les professionnels au sein d'une équipe de même que **les cultures professionnelles et leurs valeurs** associées peuvent influencer la façon dont la collaboration se développe. Le **système professionnel** dont les fondements apparaissent en tension avec ceux de la collaboration – dont la reconnaissance mutuelle de l'interdépendance et l'acceptation des zones grises - peut également influencer la collaboration (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005). Enfin, les **systèmes éducatifs** sont identifiés comme l'un des principaux déterminants des pratiques de collaboration interprofessionnelle (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005).

En ce qui a trait aux **facteurs organisationnels**, les écrits mentionnent **l'environnement de travail**, dont une atmosphère de travail positive (Hesjedal *et al.*, 2015) ainsi que les **ressources**, le **soutien administratif** de même que les **mécanismes de communication et de coordination** (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005). San Martín-Rodríguez *et al.* (2005) soulignent également que **la structure et la philosophie de l'organisation** ont été mentionnées dans certaines études, sans être formellement étudiées. Ces auteurs notent en effet un manque d'études liées à la place des facteurs organisationnels, lesquels incluent la culture organisationnelle, dans le développement des pratiques de collaboration interprofessionnelles (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005). Des chercheurs mettent également en lumière le fait que la **formalisation administrative** des initiatives de collaboration contribue à l'amélioration de ces dernières, en raison du fait qu'elle offre aux professionnels

un cadre opérationnel autre que leur cadre professionnel, à l'intérieur duquel ils peuvent situer leurs interventions (Sicotte *et al.*, 2002). D'ailleurs cette formalisation peut contribuer à l'alignement du travail collaboratif par sa promotion des valeurs interdisciplinaires (Sicotte *et al.*, 2002). En contrepartie, ces auteurs relèvent que certains professionnels ne semblent pas accepter de voir leur autonomie contrainte, ce qui freine la collaboration (Sicotte *et al.*, 2002). Ainsi, ils recommandent que la formalisation soit mise en œuvre de façon incrémentale (Sicotte *et al.*, 2002). Hesjedal *et al.* (2015) notent par ailleurs que la définition à moyen long terme de buts communs peut faciliter la collaboration interprofessionnelle. Dans le même ordre d'idée, une étude ayant exploré diverses expériences de travail interdisciplinaire a permis d'identifier le **manque de vision globale** et l'**utilisation parallèle des différentes expertises** disciplinaires comme des obstacles à la collaboration : *« professionals are unclear about the overall picture of child protection, realizing only a portion of the responsibility through their own disciplinary lens. Groups of individuals with defined roles each play their part well, but do not function as an effective team »* (Feng *et al.*, 2010, p. 1489).

En ce qui concerne les **facteurs qualifiés de relationnels**, ils incluent la volonté de collaborer (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005), l'**implication personnelle** (Hesjedal *et al.*, 2015), la **confiance** (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005; Sicotte *et al.*, 2002). Afin de faciliter la collaboration, des auteurs soulignent que les professionnels devraient **mieux connaître leur position et leur responsabilité certes, mais également connaître leurs collègues**, de même que leurs rôles et responsabilités, et savoir leur faire confiance (Feng *et al.*, 2010). Jones *et al.* (2012) évoquent aussi concernant la collaboration entre enseignant et éducateurs spécialisés en classe l'**importance du travail d'équipe, des buts partagés et des attentes réciproques** ainsi que les **habiletés de communication** et de **partage d'idées**. La **communication** est également identifiée comme un facteur relationnel important (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005; Sicotte *et al.*, 2002). La recension de San Martín-Rodríguez *et al.* (2005) identifie de trois raisons pour lesquelles la communication peut être considérée comme un déterminant important de la collaboration interprofessionnelle. En premier lieu, la communication permet aux professionnels de comprendre comment leur travail contribue

aux résultats et à l'atteinte des objectifs de l'équipe ; savoir communiquer cette contribution est d'ailleurs primordial (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005). En second lieu, la communication efficace permet le déroulement de négociations constructives (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005). En troisième lieu, on note que la communication constitue un véhicule pour d'autres facteurs, tels que le respect mutuel et la confiance (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005). Pour terminer concernant les facteurs relationnels, les résultats de l'étude de Sicotte *et al.* (2002) démontrent que l'intensité de la collaboration interprofessionnelle est conditionnée par **la nature de la tâche**. Ainsi les interventions à long terme relatives à des cas complexes apparaissent comme étant favorables à la collaboration. En revanche, des cas nécessitant des interventions à court et moyen termes mènent principalement à des interventions davantage individuelles des professionnels (Sicotte *et al.*, 2002; Weist *et al.*, 2001). En somme, s'il est important de prendre en considération, selon San Martín-Rodríguez *et al.* (2005, p. 145) les trois catégories de facteurs énumérés plus haut et de les étudier simultanément: « *each of the three levels of determinants [...] are important and necessary if collaboration is to succeed, but they should not be treated separately. We not only need to better understand the influence of each determinant on collaboration; we also need a better understanding of the relationships between the interactional, organizational and systemic determinants* ». De manière plus générale, pour une collaboration interprofessionnelle optimale, Mellin *et al.* (2010) identifient quatre éléments : 1) **l'interdépendance** ; 2) la **mise en place de nouvelles actions, de programmes ou de structures** qui permettent d'accomplir les buts communs, 3) **la flexibilité** soit le fait de rendre flou ou de franchir délibérément les frontières professionnelles, et 4) les **réflexions** sur le processus et sur les résultats des efforts. On relève également des facteurs **spécifiques** liés à la collaboration interprofessionnelle notamment entre les enseignants et les éducateurs spécialisés dont **l'asymétrie** entre ces acteurs (Levasseur et Tardif, 2005). Ces auteurs relèvent le fait que les enseignants peuvent choisir ou non de laisser une place aux éducateurs spécialisés pour réaliser leurs interventions tandis que ces derniers ne peuvent refuser d'intervenir auprès des jeunes référés par les enseignants.

2.3.3 La collaboration intersectorielle

La collaboration peut également être observée dans un contexte intersectoriel. À cet égard, Beauregard et Kalubi (2011) identifient les besoins des intervenants et les obstacles qu'ils ont à surmonter pour améliorer la collaboration entre les intervenants de deux secteurs distincts : ceux de la réadaptation physique et ceux du milieu scolaire. Leur étude souligne que les difficultés les plus importantes sont en grande partie reliées **aux connaissances des professionnels**, à leurs **pratiques professionnelles** ainsi qu'aux **règles organisationnelles**. Sur la base de leurs résultats, Beauregard et Kalubi (2011) soulignent que le besoin de connaissances est multidimensionnel : les professionnels expriment le besoin de mieux connaître les problématiques de la clientèle et les outils d'intervention disponibles, mais également les règles administratives de l'autre secteur. De surcroît, ces auteurs notent que les différences de pratiques professionnelles, de règles et de cultures organisationnelles rendent parfois la collaboration difficile (Beauregard et Kalubi, 2011). Dans le même ordre d'idée, Getha-Taylor (2012) analyse des expériences positives de collaboration intersectorielle, documente l'expérience d'une douzaine de gestionnaires et s'intéresse aux défis qui se posent au développement de la compréhension de l'autre et de la confiance. Ces résultats démontrent l'importance du développement des **compétences relationnelles et communicationnelles** (Getha-Taylor, 2012). En outre, certains indiquent que la **confiance** permet entre autres de réduire les comportements opportunistes, l'incertitude et de faciliter le partage des connaissances et l'apprentissage (Willem et Lucidarme, 2014). La **multiplication des rencontres** peut constituer un facteur facilitant la collaboration intersectorielle puisqu'elle contribue au développement de la confiance entre les parties (Lee *et al.*, 2012). Pour terminer, le **développement du sentiment d'appartenance** apparaît également important afin de faciliter la collaboration intersectorielle selon Percy-Smith (2006).

2.4 Les processus de développement de la collaboration

En plus de celles identifiant des facteurs facilitateurs et des obstacles, certaines études s'intéressent à la compréhension des processus de développement de la collaboration. Ces études « *address questions about how and why things emerge, develop, grow or terminate over time, as distinct from variance questions dealing with covariation among dependent and independent variables* » (Langley *et al.*, 2013, p. 1). Elles sont présentées en fonction du contexte de collaboration dans lequel elles prennent place, c'est-à-dire en contexte interorganisationnel, interprofessionnel ou intersectoriel.

2.4.1 La collaboration interorganisationnelle

Parmi les chercheurs qui se sont intéressés au développement des collaborations interorganisationnelles mandatées, certains se sont plus particulièrement penchés sur les défis liés à la gouvernance. C'est le cas de Rodríguez *et al.* (2007), qui notent que les facteurs relatifs aux dynamiques de groupe ne parviennent pas à stimuler, à eux seuls, le développement de la collaboration lorsqu'elle est mandatée – et plus précisément lorsque l'historique de collaboration est absent, lorsque les sources de pouvoir diffèrent et lorsque les valeurs et intérêts des acteurs divergent (Rodríguez *et al.*, 2007). Ces auteurs ont ainsi analysé les façons dont les partenaires s'y prennent pour entreprendre le développement de la collaboration (Rodríguez *et al.*, 2007). L'analyse des mécanismes de gouvernance envisagés selon trois logiques (bureaucratique, du marché et communautaire) a révélé que l'utilisation d'un nombre restreint et peu diversifié de ces derniers n'a pas permis le développement de la collaboration souhaitée (Rodríguez *et al.*, 2007). Cet angle n'a toutefois pas permis de comprendre pourquoi les acteurs ont choisi ces mécanismes. Une seconde analyse a mis en évidence le fait que l'inscription des acteurs dans un réseau complexe de relations de pouvoir et de valeurs limitait leurs choix en termes de mécanisme (Rodríguez *et al.*, 2007). D'autres facteurs peuvent également selon ces auteurs avoir nui à la collaboration : le petit nombre de règles formelles instaurées et le fait que l'organisation mandataire de la collaboration n'ait pas été en mesure de soutenir les organisations dans leur collaboration et

qu'elle les ait ainsi laissées dans l'ambiguïté (Rodríguez *et al.*, 2007). Toujours dans le cadre de cette étude, les auteurs identifient que le peu d'initiatives mises en œuvre pour stimuler l'intérêt des acteurs envers la collaboration a pu nuire au développement de la collaboration (Rodríguez *et al.*, 2007). Par rapport au processus de développement de la collaboration interorganisationnelle Brousselle *et al.* (2010) illustrent le fait que ce dernier prend du temps et qu'il ne se produit pas de façon linéaire.

2.4.2 La collaboration interprofessionnelle

Le développement de la collaboration interprofessionnelle a aussi suscité l'intérêt de la recherche. Mentionnons ici le cas d'une analyse de l'évolution des relations entre les professionnels dans une unité de soins oncologiques gériatriques (Farima *et al.*, 2016). Cette étude avait pour but de documenter la façon dont les réseaux se développent et l'influence de ce processus sur les formes de collaboration. Il en ressort que le développement du réseau s'est fait au fil d'interactions quotidiennes entre les professionnels et que celui-ci est donc conditionné par leur pouvoir d'agir. Cette étude a également observé le développement d'un second réseau lié à la recherche et à la formation, qui s'est développé de façon plus ponctuelle au fil de relation. Les chercheurs concluent que le développement d'un réseau nécessite une phase soutenue de contact, de persuasion, de partage de connaissances, de démonstration des compétences et de confiance. Sur ce dernier point, l'importance de porter une attention particulière aux professionnels qui détiennent normalement moins de pouvoir, afin d'assurer l'implication et l'engagement de ces professionnels s'avère souhaitable (Farima *et al.*, 2016). En somme, le développement d'un réseau dépend selon ces auteurs des conditions qui prévalent durant sa phase initiale (Farima *et al.*, 2016).

Un autre angle d'analyse du développement de la collaboration interprofessionnelle consiste à s'intéresser aux paradoxes, compris au sens de « *contradictory yet interrelated elements that exist simultaneously and persist over time* » (Huq *et al.*, 2016, p. 2), et à la façon dont les professionnels les traitent. Pour Huq *et al.* (2016), cette avenue permet d'appréhender la façon dont les professionnels collaborent pour gérer les cas complexes. Leur étude révèle que

devant de tels cas, les différents professionnels sont fréquemment portés à proposer des approches contradictoires : par exemple, certains proposent une approche médicale tandis que d'autres proposent une approche psychosociale (Huq *et al.*, 2016). Des frustrations, un sentiment d'impuissance et de l'anxiété peuvent alors survenir chez certains lors de la prise de décision (Huq *et al.*, 2016). Huq *et al.* (2016) démontrent que, sur une période de trois ans, les actions managériales se sont avérées d'une importance critique pour faciliter le travail collectif et permettre la transformation des cercles vicieux en cercles vertueux (Huq *et al.*, 2016). Trois stratégies spécifiques sont identifiées afin de surpasser le paradoxe : 1) la promotion équitable des différentes approches ; 2) le renforcement du pôle le plus faible, notamment par le truchement d'un plus grand soutien aux acteurs identifiés comme détenant un moins grand pouvoir (par exemple, en assurant un suivi suite à différentes activités collaboratives) ; et 3) la mise en place d'une vision axée sur les résultats plutôt que sur les différences (Huq *et al.*, 2016). Pour terminer, l'étude Sylvain et Lamothe (2012) démontre l'influence de la façon dont les professionnels réagissent à des événements critiques durant les premières phases d'implantation d'un réseau de services intégrés sur le développement ultérieur de ce dernier et plus largement la place importance du *sensemaking* des professionnels dans l'implantation d'un réseau de services intégrés.

2.4.3 La collaboration intersectorielle

Attardons-nous maintenant au développement de la collaboration intersectorielle. À l'instar de Bilodeau *et al.* (2002) il est possible d'aborder ce sujet en observant de plus près les processus de planification participative en santé publique. En effet, ces chercheurs ont examiné le développement des rapports sociaux et des formes de collaboration entre les acteurs et leur lien avec la qualité des résultats atteints (Bilodeau *et al.*, 2002). Leurs résultats démontrent qu'une mobilisation étendue des acteurs lors de l'initiation de la collaboration peut contribuer à la structuration d'une action dite de qualité, cette mobilisation détenant la capacité d'influencer la dynamique de participation des acteurs (Bilodeau *et al.*, 2002). En effet, de cette dernière peuvent découler de multiples conceptions de l'enjeu de départ et, par conséquent, amener certains acteurs à revoir leur position et éventuellement à converger vers

une problématisation consensuelle (Bilodeau *et al.*, 2002). Également, au regard de la mobilisation des acteurs, ces auteurs identifient que les contextes et les enjeux politiques, de pouvoir et de compétition entre ces derniers sont non négligeables (Bilodeau *et al.*, 2002). Enfin, si cette phase de mobilisation s'avère nécessaire, les auteurs rappellent qu'elle ne garantit pas à elle seule la construction d'une action collaborative de qualité (Bilodeau *et al.*, 2002). Un éclairage complémentaire est fourni par l'étude de Touati et Maillet (2017a). Celle-ci avait pour but de comprendre « *comment et dans quel contexte, les processus de co-création dans le cadre de réseaux hybrides locaux impliquant des acteurs du secteur public, privé et communautaire, et sous le leadership d'intervenants de première ligne, peuvent donner lieu à des pratiques novatrices ?* » (Touati et Maillet, 2017a, p. 1) Les résultats démontrent d'une part la complexité relative à la mobilisation des acteurs concernés par le problème. À cet égard, on note entre autres que plusieurs acteurs ne se perçoivent pas comme étant interdépendants par rapport à la problématique (Touati et Maillet, 2017a). D'autre part, ces auteures relèvent que la présentation de lacunes quant à l'état actuel de la situation s'avère insuffisante afin mobiliser les acteurs (Touati et Maillet, 2017a). Les résultats de cette recherche illustrent également l'importance de l'analyse d'enjeux stratégiques comme la réflexion quant au choix des acteurs et de l'analyse des priorités organisationnelles (Touati et Maillet, 2017a). Enfin, l'analyse du point de vue des structures concernant les dynamiques de collaboration apporte une autre perspective sur le développement de la collaboration intersectorielle. À ce sujet, Sullivan et Skelcher (2003) démontrent notamment que la collaboration se développe et se modifie au fil de négociations, ces dernières étant par ailleurs influencées par les acteurs et les conditions de leur inscription dans l'organisation et la structure « commune » de collaboration. Le pouvoir, les rôles, la culture, les ressources et les procédures influencent ainsi le développement des négociations et la collaboration (Sullivan et Skelcher, 2003).

2.5 Les effets de la collaboration

En ce qui a trait aux effets de la collaboration sur la prestation de services ou sur les indicateurs liés à la situation des usagers, on remarque que les études sont peu nombreuses et leurs résultats mitigés. Ainsi, la présente section présente les résultats de ces études, majoritairement quantitatives ou mixtes, en distinguant les différents types de collaboration et leurs effets sur les services ou sur la situation des usagers.

2.5.1 Les effets de la collaboration interorganisationnelle

Les effets de la collaboration interorganisationnelle peuvent être ressentis au niveau de la prestation de services. Plus précisément, Chuang et Wells (2010) tentent d'en déterminer les effets sur la réception de services en lien avec les troubles de comportement chez les jeunes pris en charge par la protection de la jeunesse et par le système de justice. Ils ont testé le lien entre trois dimensions de la collaboration, soit la responsabilité, l'échange d'information et la connectivité générale, et la probabilité que les jeunes reçoivent des services de santé liés aux troubles de comportement. Alors que la responsabilité non partagée s'est avérée liée à la réception de services ambulatoires et hospitaliers, le partage d'information s'est trouvé lié, quant à lui, à l'hospitalisation (Chuang et Wells, 2010). En outre, les arrangements interorganisationnels, la nature de l'interdépendance au regard de la prestation de services, l'intensité des interactions, les caractéristiques des partenaires et du réseau sont étudiés par Graddy (2009) et plus particulièrement le lien entre ces éléments et l'efficacité de la prestation de services dans le domaine de la famille. Les résultats de son étude démontrent que la définition claire des rôles et responsabilités, notamment par l'intermédiaire d'un contrat, de même que le fait de considérer ses partenaires comme étant dignes de confiance ont un effet positif sur la prestation de services (Graddy, 2009). Chen (2010), quant à lui, analyse les antécédents, c'est-à-dire les ressources, la légitimité et les caractéristiques des partenaires (vision partagée et historique de collaboration), et le processus, c'est-à-dire la prise de décision partagée, le partage de ressources, la confiance, et l'autonomie organisationnelle. Ce faisant, il est à même de mieux comprendre les effets perçus de la

collaboration, soit l'atteinte des objectifs, l'apprentissage organisationnel et l'augmentation des interactions. En résumé, il note que l'échange de ressources permet l'atteinte des buts, l'apprentissage organisationnel et l'augmentation des interactions ; le développement d'une vision partagée, lui, semble lié à l'apprentissage interorganisationnel (Chen, 2010). En revanche, les conditions préalables à la collaboration observées ne sont pas directement liées aux résultats. En effet, ces derniers dépendent en partie du processus, qui inclut par exemple la perception d'un bon fonctionnement. À ce propos, la perception du bon fonctionnement d'initiatives collaboratives repose sur l'existence de processus qui maximisent le partage des ressources et renforcent la confiance entre les parties (Chen, 2010). Qui plus est, mentionnons le cas d'une étude qui documente les effets intermédiaires de la collaboration interorganisationnelle : non pas ses effets sur les usagers, mais sur les professionnels (Green *et al.*, 2008). Cette étude identifie entre autres que la collaboration a permis l'amélioration de la communication de même que le développement d'un plus grand sentiment de soutien entre les acteurs (Green *et al.*, 2008). Pour terminer, l'étude de Webb et Vuilliamy (2001) citée dans Brown et White (2006) rapporte l'influence de la collaboration interorganisationnelle, entre l'école et le département de l'intérieur chargé de la sécurité au Royaume-Uni, sur la réduction des exclusions des jeunes présentant des troubles de comportement. Cette même étude illustre aussi les effets positifs de cette collaboration sur la qualité de services perçus par les usagers, sur le partage d'information et sur la réduction des conflits liés aux responsabilités et à l'allocation des ressources (Brown et White, 2006).

2.5.2 Les effets de la collaboration interprofessionnelle

En ce qui a trait à la collaboration interprofessionnelle et à ces effets, Levasseur et Tardif (2005, p. 2) posent une question légitime : « *si chacun occupe le poste qui satisfait le mieux à son profil professionnel, y a-t-il pour autant un emboîtement parfaitement ajusté de toutes les fonctions des divers agents scolaires, une plus grande efficacité ?* ». Plusieurs études tentent d'y répondre ou du moins de mieux comprendre les effets de la collaboration interprofessionnelle. Tout d'abord, il faut noter que cette dernière peut prendre diverses formes. Une recension systématique sur l'efficacité des équipes interdisciplinaires en milieu hospitalier indique que cette structure de prestation de soins augmente la satisfaction des patients et peut améliorer certains aspects organisationnels du travail (Leclerc *et al.*, 2014). Une autre recherche en milieu hospitalier démontre l'effet bénéfique de l'intensité de la collaboration interprofessionnelle, notamment à l'intérieur d'équipes de travail composées de différents professionnels, sur la satisfaction des patients la gestion de la douleur ; le degré de collaboration n'influence toutefois pas la durée de l'hospitalisation (San Martin-Rodriguez *et al.*, 2008). Quant à Litt et McCormick (2015), ils se sont intéressés au lien entre la coordination des soins et la réduction du handicap. Après avoir analysé 34 459 cas de jeunes présentant une problématique de santé complexe, ils notent que la coordination des soins est associée à un plus faible risque d'avoir un handicap fonctionnel, c'est-à-dire impactant les activités de vie quotidienne (Litt et McCormick, 2015). Godart *et al.* (2007) se sont intéressées au lien entre la qualité de la collaboration et le rendement scolaire et les résultats de leur étude montrent un lien significatif entre ces deux éléments. Enfin, Lussier (2015) dans le cadre de son étude sur le lien entre la qualité de la collaboration interprofessionnelle entre des duos enseignant-éducateur et l'adaptation sociale en classe spécialisée de jeunes présentant un trouble du comportement n'observe pas de liens significatifs entre ces éléments.

2.5.3 Les effets de la collaboration intersectorielle

D'autres chercheurs démontrent les effets de la coordination sur l'accessibilité et la continuité des services jeunesse ainsi que sur les comportements des jeunes (Glisson et Hemmelgarn, 1998). Les résultats mettent en évidence la relation entre la coordination et la qualité des services (Glisson et Hemmelgarn, 1998). Selon Divay *et al.* (2013), le développement d'indicateurs de résultats, mais également leur adoption par l'ensemble des parties est particulièrement difficile dans ce contexte. Bilodeau et Potvin (2016) évoquent quant à elles la complexité de mesurer les effets des actions intersectorielles dans le domaine de la santé publique et plus précisément des interventions relatives aux déterminants sociaux de la santé. Les constats de ces auteurs peuvent ainsi expliquer le peu d'études sur les effets de la collaboration intersectorielle sur la prestation de services ou sur la réponse aux besoins des individus concernés.

2.6 La place des usagers dans les instances collaboratives

Les études sur les effets de la collaboration rappellent que cette dernière est destinée à l'amélioration de la réponse aux besoins des usagers, voire des citoyens. Mais, qu'en est-il de l'implication de ces usagers dans les instances collaboratives ? Les études sur le sujet sont principalement divisées en deux catégories : les études s'intéressant à la pertinence de cette implication et participation dans un contexte plus large et celles sur l'implication et la participation des usagers dans les instances collaboratives liées à l'intervention.

2.6.1 L'implication et la participation des usagers

Plusieurs études s'intéressent et démontrent la pertinence de l'implication et de la participation des usagers dans les interventions, services et politiques qui leur sont adressés (Chevrier et Panet-Raymond, 2013; Contandriopoulos, 2004). En ce qui concerne les populations en situation de vulnérabilité, la participation et l'implication dans les interventions, services et politiques qui leur sont adressés apparaissent incontournables pour

deux raisons (Chevrier et Panet-Raymond, 2013; Contandriopoulos, 2004; Greissler *et al.*, 2018; Paulsen et Thomas, 2017). Premièrement, l'engagement de ces personnes permet le développement de solutions répondant à leurs besoins permettant l'amélioration de la situation pour laquelle ils reçoivent des services (Greissler *et al.*, 2018). Deuxièmement, la participation de ces personnes dans la prise de décisions dans les interventions, services, programmes ou politiques qu'ils leur sont adressés contribue à leur redonner un pouvoir d'agir et de reprendre un certain contrôle sur leur vie (Chevrier et Panet-Raymond, 2013; Contandriopoulos, 2004; Greissler *et al.*, 2018; Paulsen et Thomas, 2017). À cela Greissler *et al.* (2018) ajoutent l'idée que les usagers détiennent un savoir expérientiel qui peut contribuer à l'amélioration des services qui leur sont offerts ou de l'intervention (Greissler *et al.*, 2018). Plus particulièrement, Greissler *et al.* (2018, p. 206) démontrent en ce qui a trait à la participation des jeunes en situation de vulnérabilité que

Des bienfaits sont visibles au plan personnel (développement de liens sociaux, insertion sociale, apprentissage de la vie démocratique et des droits sociaux, revalorisation de l'identité personnelle et de l'estime de soi) ou collectif (environnement qui répond mieux aux besoins, diminution des conflits dans les milieux de vie).

Des bénéfices de la participation des jeunes sont ainsi répertoriés (Greissler *et al.*, 2018). Également, tel que discuté plus tôt, à la section 1.1.4, depuis plusieurs années, la nécessité de la collaboration école-famille ne fait plus aucun doute (Deslandes, 2009; Larivée *et al.*, 2015). Ainsi, l'implication des parents et la collaboration entre ces derniers et les différents acteurs apparaissent essentielles afin de soutenir la réussite scolaire de leur enfant. Cependant, comme mentionné, il existe diverses tensions par rapport à l'implication des parents (Deslandes et Barma, 2016). Pour terminer, Contandriopoulos (2004) rappelle que la participation des usagers entraîne inévitablement une délégation de pouvoir qui doit faire l'objet d'une attention particulière.

2.6.2 La participation des usagers dans les instances liées à l'intervention

Concernant la participation des usagers dans les instances collaboratives liées à l'intervention, la pertinence de cette dernière repose sur un certain nombre d'idées dont : 1) la compréhension des professionnels du contexte dans lequel vivent l'utilisateur; 2) la compréhension de la satisfaction des usagers sur le processus; et 3) l'évaluation de la capacité des membres de la famille à répondre aux besoins des jeunes dans le contexte particulier de protection de la jeunesse (Healy & Darlington 2009 ; Healy, 2012). Dans le milieu de la santé, D'Amour, Ferrada-VidelaSan Martín-Rodríguez, *et al.* (2005, p. 116) souligne que « *the literature does not provide a serious attempt to determine how patients could be integrated into the health care team, despite the fact that patients are recognized as the ultimate justification for providing collaborative care* ». Dans le contexte de la protection de la jeunesse, des recherches récentes s'intéressent à l'expérience des jeunes dans les rencontres impliquant des professionnelles travaillant en collaboration, et à la façon dont ils exercent une influence sur les décisions qui sont prises lors de ces rencontres (Bolin, 2016, p. 502). À cet égard, les résultats de cette étude soulignent que les jeunes perçoivent que les discussions entre les professionnels restreignent leurs opportunités de se prononcer (Bolin, 2016). En contrepartie, ils mobilisent certaines stratégies afin d'orienter les décisions, en se conformant aux attentes, en feignant l'ennui et ayant l'air désengagés, mais en portant attention à ce qui est dit ; en utilisant des stratégies de sortie et en développant des stratégies afin de clore la rencontre (Bolin, 2016). Enfin, s'ils peuvent avoir l'air subordonnés, les jeunes développent des stratégies afin de mettre en œuvre leur pouvoir d'agir (Bolin, 2016). Une seconde étude s'intéresse également à la participation des jeunes et de leur famille dans le cadre de rencontres multidisciplinaires. Les résultats soulignent en premier lieu, le rôle dominant des professionnels, même lorsqu'un processus participatif est préconisé, des pouvoirs et responsabilités partagées avec l'utilisateur, de même que des inégalités de représentativité, dans l'ensemble des rencontres (Healy, 2012). De plus, la préparation des jeunes et de leur famille apparaît variable en vue de participer à des instances collaboratives et une faible préparation freine potentiellement leur implication (Healy, 2012). Cette étude met également en lumière les tensions auxquelles sont confrontés les professionnels entre l'orientation médico-légale

de la protection de la jeunesse basée sur l'expertise, et l'éthos démocratique de la participation faisant la promotion d'un processus de décision partagée (Healy et al., 2012). De surcroît, en ce qui a trait à la participation des parents dans les interventions en protection de la jeunesse ou dans le partenariat école-famille-communauté, il importe, selon Lemay et Giguère (2009), d'aborder la question suivante : « *comment l'approche axée sur le développement du pouvoir d'agir des parents s'incarne-t-elle dans le contexte particulier de l'intervention auprès de jeunes en difficultés multiples, caractérisé par la complexité des problématiques et des rapports partenariaux ?* » (Lemay et Giguère, 2009, p. 1). Cette question nous semble d'autant plus pertinente compte tenu du fait que les perceptions de la participation parentale par le milieu de l'éducation et par le milieu des services sociaux tendent à différer (Boulangier *et al.*, 2011).

2.7 Gestion des réseaux et gouvernance

Les études qui sont discutées dans cette section s'intéressent particulièrement à la gestion de la collaboration ou à ses mécanismes de gouvernance. Ces études se concentrent davantage sur les niveaux stratégique et managérial (Percy-Smith, 2006). Bien que de multiples terminologies existent et qu'elles sont parfois utilisées de façon interchangeable ou peu définie (Lecy *et al.*, 2014), sont distinguées au fil des paragraphes suivants la gestion des réseaux et la gouvernance de la collaboration et collaborative.

2.7.1 La gestion des réseaux de prestations de services

Les études présentées dans cette section proviennent notamment des écrits scientifiques d'administration publique. Elles s'intéressent à la gestion des réseaux, notamment aux rôles des gestionnaires. Les stratégies mobilisées par les gestionnaires dans différents types de réseaux y sont comparées à celles qui interviennent dans des structures hiérarchiques (Agranoff et McGuire, 2001). Il ressort de l'étude d'Agranoff et McGuire (2001) quatre tâches des gestionnaires dans le cadre du travail en réseau : l'activation du potentiel des participants et des ressources ; l'établissement de la structure, des règles, des valeurs et du

contexte du réseau ; la mobilisation des membres autour d'un même objectif ; et la facilitation de la participation des membres et de leurs interactions dans le but d'atteindre un objectif commun (Agranoff et McGuire, 2001). Une étude ultérieure montre également que les gestionnaires travaillant en collaboration doivent s'attarder à la communication et au travail informel (Agranoff, 2006). Parallèlement, des études portent sur la gestion des collaborations visant l'innovation et sur la place du gestionnaire dans ce processus. À cet égard, Sørensen et Torfing (2012) soulignent que le gestionnaire doit créer un contexte dans lequel les acteurs sont actifs et engagés, et agir en tant que facilitateur. Par rapport à ce contexte, la mise en place d'un processus démocratique et participatif peut favoriser le développement de la collaboration (Touati *et al.*, 2001). Quant au rôle de facilitateur, il inclut de motiver, de rassembler, de créer et d'encadrer les interactions, d'établir l'agenda initial, de clarifier les processus et de s'assurer que les attentes de chacune des parties soient claires (Sørensen et Torfing, 2012). D'autre part, afin de faciliter la collaboration, le gestionnaire doit agir en tant que médiateur (Sørensen et Torfing, 2012). Par conséquent, il doit veiller à ce que l'interdépendance soit reconnue par l'ensemble des parties et la clarifier si nécessaire. À ce propos, l'établissement de structures, voire de comités, interorganisationnelles est identifié comme un élément permettant le développement d'une vision commune (Touati *et al.*, 2001), et le suivi de l'intégration, la promotion d'une culture collaboration ainsi que la résolution de problèmes (Fleury, 2005). De surcroît, afin de faciliter la collaboration le gestionnaire doit gérer les processus comprenant la construction de la confiance, la résolution de problème et l'alignement des intérêts et aussi veiller à la construction d'un cadre commun (Crosby et Bryson, 2010). Qui plus est, Crosby et Bryson (2005) identifient l'importance pour le gestionnaire de porter une attention particulière à la dynamique de partage des pouvoirs ainsi qu'à l'utilisation intelligente des forums ou des espaces de discussion (Crosby et Bryson, 2005). Un leadership mobilisateur et une vision stratégique claire favorisent également l'implantation de réseaux de services intégrés (Touati *et al.*, 2001). Plus particulièrement en ce qui a trait aux pratiques de leadership collaboratif suggérées, elles incluent l'identification des ressources, le fait de favoriser une compréhension commune, d'établir un climat de confiance ainsi qu'une attention particulière à la répartition des pouvoirs (Crosby et Bryson, 2005). Afin de développer l'innovation, le gestionnaire doit agir en tant que catalyseur, ce

qui inclut des responsabilités comme encourager les parties à reformuler ou redéfinir le problème au fil du temps, apporter de nouvelles connaissances, explorer les contraintes et opportunités au fil du temps, et encourager les acteurs à penser « en dehors de la boîte » (Crosby et Bryson, 2010; Sørensen et Torfing, 2012). Également, une capacité réflexive, de remise en question ou de prise de recul sur son organisation apparaît essentielle (Brousselle *et al.*, 2010). Doivent par exemple être reconnus le fait que les pratiques professionnelles effectives ne sont pas nécessairement celles prescrites par les guides de pratiques ou que l'offre de services n'est peut-être pas la bonne ou optimale (Brousselle *et al.*, 2010). Pour terminer sur le rôle du gestionnaire, selon la recension de Sørensen et Torfing (2012), il apparaît essentiel que le gestionnaire détienne suffisamment d'autorité, ce qui sous-entend une certaine marge de manœuvre et capacité d'action, des connaissances et de l'expérience, et l'accès à différents types de ressources afin de faciliter la collaboration. En tant que ressources, une aide technique, relative à l'animation des rencontres ou la rédaction de comptes rendus par exemple a dans une certaine mesure soutenu le développement d'une démarche d'implantation d'un réseau de services intégrés (Touati *et al.*, 2001). Pour terminer, afin de développer des réseaux de services intégrés Lamothe (2002) identifie des compétences à développer et à valoriser du point de vue de la gestion, dont des compétences d'ordre conceptuelle afin de situer les enjeux de continuité dans une vision globale, des compétences cliniques, notamment afin de développer des mesures de performance pertinentes ainsi que des compétences relationnelles et de négociations.

2.7.2 La gouvernance de la collaboration et la gouvernance collaborative

Certains auteurs s'intéressent aussi à la gouvernance de la collaboration (Bryson *et al.*, 2015; Vangen *et al.*, 2015), laquelle prend place « *through structures and processes for collective decision-making* » (Bryson *et al.*, 2015, p. 655). Plus précisément, la gouvernance de la collaboration implique la conception et l'utilisation d'une structure et de processus permettant aux acteurs, d'une part, de diriger, de coordonner et d'allouer des ressources pour la collaboration dans son ensemble, et, d'autre part, de rendre compte de ces activités (Vangen *et al.*, 2015). Contrairement aux organisations où la structure et les processus de

gouvernance peuvent être pris pour acquis, la gouvernance de la collaboration émerge, elle, au fil du temps et des échanges qui contribuent à la création de valeurs, de normes et de la confiance favorables à la mise en place de mécanismes qui permettent de coordonner et de suivre la collaboration (Thomson et Perry, 2006). Quant aux études sur la gouvernance de la collaboration, elles semblent s'être principalement attardées aux mandats de collaboration et aux relations préexistantes entre les acteurs ou organisations (Bryson *et al.*, 2015). Il ressort de ces études que la collaboration mandatée préconise parfois d'emblée une structure spécifique, bien souvent hiérarchique, dans laquelle un des partenaires détient davantage d'autorité ou de contrôle. À cet égard, les résultats de la recension de Bryson *et al.* (2015) démontrent que le fait que l'un des partenaires détienne davantage de pouvoir peut l'amener à ignorer ses partenaires, ce qui diminue le potentiel d'une réelle collaboration. En ce qui a trait à l'historique des relations, Bryson *et al.* (2015) soutiennent que celui-ci peut influencer les mécanismes de gouvernance. Si des relations positives de même qu'un certain climat de confiance préexistent, les parties peuvent plus facilement s'engager à mettre en place des structures de gouvernance (Bryson *et al.*, 2015).

Toujours en ce qui a trait à la gouvernance de la collaboration, Fleury (2005) mentionne l'importance de plusieurs niveaux de gouvernance afin de gérer la complexité d'un réseau de services intégrés, soit le niveau stratégique, tactique et opérationnel. Plus précisément, cette auteure illustre l'importance de la gouvernance stratégique pour le traitement des enjeux administratifs et fonctionnels, de la gouvernance tactique, pour assurer l'implantation des meilleures pratiques cliniques ainsi la mobilisation du niveau opérationnel (Fleury, 2005). Par rapport à ce dernier élément, la formation, la réalisation de stages interorganisationnels et leur implication dans la prise de décision sont identifiées comme des éléments qui permettent l'amélioration de la collaboration et plus largement du système (Fleury, 2005). À cela, les travaux de Lamothe (2002) ajoutent l'importance de l'articulation entre ces différents niveaux de gouvernance afin de favoriser le développement de la collaboration. Cette auteure souligne par ailleurs qu'afin de créer un équilibre dans un réseau de services intégrés une gouverne clinique est essentielle, c'est-à-dire la participation des professionnels à la prise de décision (Lamothe, 2002). L'intégration des professionnels à la gouvernance

doit selon Sylvain et Lamothe (2012) susciter une réflexion sur les réelles possibilités des gestionnaires à piloter la collaboration. Pour terminer à propos des recherches sur la gouvernance de la collaboration, Willem et Gemmel (2013) explorent les types de structures et de mécanismes de gouvernance et leur importance pour le bon fonctionnement des réseaux de prestation de services. À la suite de l'analyse de vingt-deux réseaux, de leur structure de gouvernance et d'autres caractéristiques, ces chercheurs arrivent à la conclusion qu'il n'existe pas de structure prédominante dans l'ensemble des réseaux ni de structure idéale. Néanmoins, ils identifient un certain nombre de caractéristiques potentiellement liées au bon fonctionnement du réseau, dont le rôle actif des agences gouvernementales, la légitimité, et les mécanismes de gouvernance relationnels, hiérarchiques et contractuels (Willem et Gemmel, 2013).

Quant à la gouvernance collaborative, elle peut être définie comme l'ensemble des

Processes and structures of public policy decision-making and management that engage people constructively across the boundaries of public agencies, levels of government, and/or the public, private and civic spheres in order to carry out a public purpose that could not otherwise be accomplished.

(Emerson *et al.*, 2011, p. 2).

À l'instar de Bryson *et al.* (2015), on peut aussi la concevoir comme un outil d'implantation des politiques publiques. L'étude des écrits scientifiques sur la gouvernance collaborative permet d'examiner les conditions de sa mise en œuvre. C'est là le mandat que se sont donné Emerson *et al.* (2011) : leur recension des écrits leur a permis de développer un cadre exhaustif qui inclut des conditions initiales de la gouvernance collaborative, les conducteurs. Il s'agit entre autres du leadership, d'incitatifs indirects ou de la reconnaissance de l'interdépendance entre différentes organisations, et ce, principalement lorsque des organisations ne peuvent accomplir un mandat seules (Emerson *et al.*, 2011). Qui plus est, on note que l'incertitude peut aussi agir comme conducteur, en amenant par exemple certains groupes à collaborer afin de réduire, diffuser ou partager un risque (Emerson *et al.*, 2011).

Ces auteurs mentionnent enfin que la collaboration a de chance d'être réalisée lorsque ces éléments sont réunis. Pour Emerson *et al.* (2011), la gouvernance collaborative est un processus qui inclut une dynamique collaborative dont font partie les éléments suivants : 1) l'engagement des participants, qui se manifeste au fil du temps à travers quatre éléments itératifs, soit la découverte, la définition, la délibération et la détermination ; 2) les motivations partagées, qui comprennent la confiance et la compréhension mutuelle ; et 3) la capacité à développer une action commune, que ce soit par des procédures, des arrangements institutionnels ou un partage de connaissances ou de ressources. D'autres facteurs peuvent influencer sur la capacité de la gouvernance collaborative de mener à la collaboration. Suite à l'analyse de 137 cas de gouvernance collaborative inscrits dans différents secteurs, Ansell et Gash (2008) identifient l'historique de collaboration, ou de conflit, le cas échéant, les incitatifs à la participation, le déséquilibre du pouvoir et des ressources, le leadership et le design institutionnel.

2.7.3 Les effets de la gestion sur la collaboration et les réseaux de services

Des études portent sur les effets de la gestion des réseaux, conçus comme des instruments utiles à la prestation de services dans un contexte complexifié par la collaboration entre différents secteurs. Ces études cherchent notamment à vérifier si la gestion des réseaux a aidé l'implantation des programmes et la prestation de services (Berry *et al.*, 2004). Plus concrètement, des chercheurs ont tenté de comprendre le lien entre la configuration d'un réseau de prestation de services et les effets et se demandent plus particulièrement si et comment les réseaux interorganisationnels centralisés produisent de meilleurs résultats pour les usagers qu'un système comportant des réseaux plus flexibles (Provan et Milward, 1995). Leur étude démontre que l'efficacité du réseau s'explique par des facteurs structurels et contextuels, dont un important niveau d'intégration, et plus particulièrement un fort degré de centralisation et une intégration mandatée ainsi que par la stabilité des organisations centrales et des sources de financement (Provan et Milward, 1995). D'autres chercheurs se sont intéressés à comment le travail en réseau affecte les individus et organisations membres des

réseaux (Agranoff, 2008). Leur étude démontre des répercussions individuelles relatives au capital humain, ces dernières incluent : l'augmentation de connaissances scientifiques et techniques, l'apprentissage par les pairs provenant d'autres disciplines et une augmentation de leur capacité de négociations avec différentes instances gouvernementales (Agranoff, 2008). Ces auteurs identifient également plusieurs retombées directes et indirectes des réseaux dont l'amélioration des politiques, le développement de programme, de nouvelles activités menant à des retombées économiques, la création de connaissances ainsi qu'une meilleure utilisation des ressources (Agranoff, 2008). Quant à Meier et O'Toole (2001), les résultats de leur étude démontrent que les dynamiques de la gestion publique en réseau influencent la performance des programmes d'éducation (Meier et O'Toole, 2001). Ils soulignent entre autres que l'engagement des gestionnaires dans un plus grand nombre d'interactions affecte positivement la performance (Meier et O'Toole, 2001). Ces mêmes chercheurs ont aussi démontré l'existence d'un lien entre la gestion des réseaux et les performances organisationnelles et des politiques (Meier et O'Toole, 2003, p. 697). Pour terminer, Kelman *et al.* (2012) montrent le lien entre les pratiques managériales liées à la collaboration, telles que la confiance, le pouvoir partagé, le leadership, le partage d'information et le développement d'initiative et un indicateur de performance, ici le taux de criminalité de régions données et montrent que lorsque les conditions liées au succès de la collaboration sont présentes, mais inefficaces, le taux de criminalité et la performance sont plus basses que si elles étaient absentes, c'est-à-dire plus basses que si aucune collaboration n'avait été entamée (Kelman *et al.*, 2012).

2.8 L'analyse des écrits recensés

L'ensemble des sections précédentes et des études présentées a permis de broser un portrait de la collaboration, de ses définitions à ses effets, en passant par l'identification des facteurs clés et des impératifs de gestion. Considérant ces éléments, la présente section a pour but de mettre en lumière les apprentissages tirés de cette recension et de présenter divers éléments de réflexion à partir de chacune des sections précédentes. Cela permettra à terme de situer l'objectif de la recherche et sa pertinence. Sont enfin discutés dans cette section les éléments suivants : 1) les différentes terminologies et la nécessité de considérer les spécificités de chacune pour l'étude de la collaboration intersectorielle ; 2) la place de la rationalisation des acteurs dans les études sur la collaboration ; et 3) les limites des études empiriques et la nécessité de considérer les processus de développement de la collaboration.

En ce qui a trait à sa définition générale, l'on retient que la collaboration constitue un processus, dans lequel des acteurs, intéressés ou interdépendants, partagent des ressources, négocient et interagissent, créent des structures et des règles plus ou moins formelles, et ce, afin de réaliser un but commun, voire de créer des bénéfices partagés ou de valeur publique. Les différentes terminologies présentées permettent quant à elles de mieux circonscrire le cas à l'étude, c'est-à-dire un cas de collaboration intersectorielle. Toutefois, la caractérisation des trois contextes s'avère nécessaire afin de bien comprendre la collaboration intersectorielle. Premièrement, l'importance de la prise en compte des caractéristiques des secteurs, incluant leurs intérêts et arrangements institutionnels spécifiques de même que leurs idées, apparaît essentielle. Deuxièmement, d'un point de vue interorganisationnel, l'analyse de l'interaction entre les différents niveaux que sont l'intervention, la gestion et la stratégie apparaît également nécessaire. Troisièmement, la collaboration interprofessionnelle amène à penser aux enjeux liés aux professions et aux tensions présentes entre la logique professionnelle et la logique collaborative. Peu d'études considèrent simultanément les particularités de ces différents contextes qui coexistent au quotidien dans le cadre de la collaboration intersectorielle. Les composantes institutionnelles à l'œuvre sont souvent mises à l'écart, et ce, malgré leur importance dans le secteur public (Divay et al., 2013). Très peu

d'études se sont par ailleurs attardées à comprendre les agencements institutionnels entre des secteurs d'activités qui permettent ou entravent certaines actions liées à la collaboration. À cet égard, si la collaboration entre le milieu de l'éducation et celui des services sociaux a fait l'objet d'un certain nombre d'études, on remarque que la collaboration entre le milieu de l'éducation et celui de la protection de la jeunesse a été traitée de façon marginale, et que peu d'attention a été portée à l'agencement de leurs composantes institutionnelles en lien avec la collaboration.

En ce qui a trait aux explications liées à l'initiation de la collaboration, les écrits suggèrent que de multiples facteurs peuvent justifier l'initiation de la collaboration dans un réseau donné. De même, ces explications constituent bien souvent des postulats de départ (Lotia et Hardy, 2008) et peu d'intérêt est accordé aux explications des acteurs (Cloutier et Langley, 2017). Ainsi, peu d'études tentent de concevoir pour quelles raisons les acteurs entreprennent leur collaboration et comment ces dernières déterminent leurs actions ultérieures. Plusieurs théories s'avèrent insuffisantes selon Barringer et Harrison (2000) pour expliquer la collaboration des acteurs. Une meilleure compréhension de leur action apparaît d'autant plus importante pour l'étude de milieux pluralistes caractérisés par la distribution des connaissances utiles à l'action, la divergence des intérêts et la multiplicité des valeurs (Denis, Jean-Louis *et al.*, 2007). Il est également possible de croire que la rationalisation de l'action par les acteurs (Giddens, 1984) teinte leurs actions ultérieures. En outre, la compréhension de cette rationalisation renvoie à l'idée de Giddens (1984) soutenant l'importance de considérer les acteurs comme étant compétents et de comprendre les raisons pour lesquelles ils agissent c'est-à-dire ce qui oriente leur comportement dans l'environnement dans lequel ils interagissent au quotidien. Par conséquent, la compréhension des intentions des acteurs qui influence leurs actions et par conséquent leur collaboration paraît essentielle à la compréhension du développement de la collaboration. Cela permettrait par exemple de voir si la notion d'interdépendance est explicitée par les acteurs et éventuellement de comprendre comment elle influence leurs actions.

L'analyse des études empiriques révèle une distinction entre la prise en compte isolée de la gestion de la collaboration et de la compréhension des pratiques de collaboration. La division entre l'intervention et la gestion ne favorise pas la compréhension du lien entre ces deux éléments, il semble alors important de les considérer simultanément. Toujours par rapport aux études empiriques, on remarque que les études sur les effets de la collaboration présentent des résultats mitigés. Ces recherches peinent à démontrer le succès des collaborations. Ces études majoritairement transversales sont souvent basées sur un nombre restreint de facteurs considérés comme étant indépendants les uns des autres et sur l'adhésion des acteurs à certaines pratiques ou formes de collaboration (Morrison et Glenny, 2012). Chen (2010) souligne par ailleurs que l'utilisation de données longitudinales est nécessaire afin de mieux cerner les effets de la collaboration interprofessionnelle. À cet égard, on peut penser qu'une compréhension plus fine du processus de la collaboration et de l'interaction entre les différents facteurs permettrait à terme une meilleure conceptualisation des effets potentiels de la collaboration et par conséquent légitimer certaines pratiques. Également, si l'on retrouve dans les écrits plusieurs façons d'entrevoir la collaboration, la place du citoyen et de sa participation dans la collaboration est très peu abordée, et ce, bien qu'il se trouve à sa source. En effet, on s'intéresse peu à la place des usagers dans les instances collaboratives, et ce, bien que de plus en plus de lois reconnaissent la place de l'utilisateur dans les décisions qui le concernent (Healy, 2012). Il paraît ainsi important de documenter l'implication et la participation des usagers.

Pour terminer, la recension des écrits illustre que la question des facteurs facilitateurs et des obstacles à la collaboration a été largement traitée. Or, les problèmes liés à la collaboration, eux, perdurent et on comprend mal comment la collaboration émerge et se développe, notamment dans des contextes intersectoriels (Cloutier et Langley, 2017). Qui plus est, tel que le rappellent Langley et Tsoukas (2010, p. 10), sans la compréhension des processus, du comment et pourquoi, les connaissances issues des recherches faisant état d'une multitude d'obstacles et de facteurs favorables sont très difficiles à mettre en application compte tenu du fait que l'on ne sait pas toujours à quoi ils sont liés et dans quels contextes ils sont applicables. Les analyses de variances expliquent un phénomène en termes de relation entre

des variables dépendantes et indépendantes dans laquelle le temps entre la variable indépendante et le résultat est en quelque sorte éclipsé (Langley et Tsoukas, 2010). Il est par conséquent difficile de développer un contexte favorable à la mise en place ou à l'ajustement des pratiques collaboratives. Comme l'illustrent Langley et Tsoukas (2010, p. 7) dans l'exemple « *the king died, and then the queen died* », l'approche logico-déductive vise à établir une vérité universelle, c'est-à-dire que la mort de la reine est liée à la mort du roi, une approche processuelle permet quant à elle de comprendre ce qui lie les deux événements (Langley et Tsoukas, 2010). À titre d'exemple, si l'on trouve un lien statistique entre un type de routine et l'amélioration de la qualité des services, il est impossible de comprendre comment ces routines ou certaines de leurs composantes permettent l'amélioration ni comment les acteurs interprètent ces routines pour poser leurs actions ultérieures. L'étude des processus contribue à la compréhension des changements de pratiques et de leur diffusion dans un contexte organisationnel donné ; une compréhension des dynamiques permettrait également de mieux conceptualiser comment améliorer ces pratiques (Langley et Tsoukas, 2010, p. 10). En bref, il convient de comprendre les connexions particulières entre les événements, les expériences ou les actions, afin de dégager des pistes d'action envisageables et de mettre en évidence les processus de développement dans leur temporalité (Langley *et al.*, 2013). Les connaissances générées par la réponse aux questions comment et pourquoi, propres aux analyses processuelles, permettent de se rapprocher davantage de la réalité (Langley et Tsoukas, 2010). Si la temporalité et la mobilisation des acteurs apparaissent comme étant des éléments centraux du développement de la collaboration, ils ne s'inscrivent que très rarement dans les études empiriques. En effet, bien que des données en ce sens soient parfois recueillies, les techniques d'analyse utilisées, telles que l'analyse thématique ou les analyses statistiques non longitudinales, freinent le potentiel explicatif de ces données. S'attarder aux processus de développement de la collaboration apparaît donc essentiel afin d'apprécier la collaboration.

2.9 Objectif de recherche, définitions et pertinence scientifique

La présente recension des écrits et les apprentissages réalisés à la suite de cette dernière permettent maintenant la formulation d'un objectif de recherche de façon plus précise. À partir de notre but général, l'analyse des écrits révèle la pertinence de s'intéresser non seulement à la collaboration, mais bien d'avoir comme objectif de recherche **la compréhension des processus de développement de la collaboration intersectorielle autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation**. Il s'agit alors d'identifier, d'une part, autour de quels enjeux de réussite scolaire la collaboration s'articule, et d'analyser d'autre part son développement, sa construction. La collaboration est envisagée comme une action collective négociée dans le but d'agir sur un ou plusieurs enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement.

La non-définition des secteurs d'activité est par ailleurs volontaire afin de ne pas restreindre d'emblée les secteurs et acteurs concernés. Toutefois, la collaboration est qualifiée d'intersectorielle puisqu'elle inclut au minimum la collaboration entre le secteur de l'éducation et celui des services sociaux. À cet égard, une façon d'envisager le terme secteur est de considérer qu'il y a un secteur public, un secteur privé et un tiers secteur. D'autres auteurs considèrent qu'il s'agit-là des sphères constituantes de la société. Parallèlement, d'autres auteurs suggèrent que dans la sphère publique par exemple on retrouve différents secteurs tel que la santé, l'éducation, l'environnement, le transport, etc. On considère ainsi que ces secteurs varient en termes d'idées, d'intérêts et de contexte institutionnels. Dans le cadre de cette étude, les services sociaux, incluant la protection de la jeunesse constitue un secteur d'activité et l'éducation un second secteur. Cette collaboration intersectorielle est également à la fois interorganisationnelle et interprofessionnelle. En effet, elle implique des relations entre diverses organisations, dont l'école et le centre de réadaptation, ainsi qu'entre des professionnels de chacun de ces secteurs, tels que les enseignants, les éducateurs et les travailleurs sociaux. En somme, la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement apparaît comme étant intersectorielle, interorganisationnelle et interprofessionnelle.

Pertinence scientifique

Plusieurs éléments contribuent à faire de cette recherche une proposition originale qui permettra de faire avancer les connaissances ou évoluer les débats, notamment en administration publique dans le champ de la collaboration, mais également dans celui plus spécifique de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement. À cet égard, la pertinence scientifique de cette étude repose sur le fait qu'elle intègre sept éléments centraux : 1) la description des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation ; 2) la prise en compte de la rationalisation des actions à collaborer des différents acteurs ; 3) la mise en lumière de l'influence de l'interaction entre les niveaux stratégique, de gestion et d'intervention, sur le développement de la collaboration ; 4) la compréhension des processus de développement de la collaboration; 5) la mise en lumière des processus de transformation des pratiques et leur diffusion; 6) l'identification des particularités relatives à la collaboration entre les secteurs de l'éducation et les services sociaux, et plus particulièrement la protection de la jeunesse; et 7) l'attention portée à la place des jeunes et de leur famille dans le développement de la collaboration.

CHAPITRE 3. CADRE DE RECHERCHE

3.1 Appréhender la collaboration : diverses approches possibles

En plus des multiples définitions de la collaboration, on remarque que plusieurs auteurs proposent des cadres permettant d'aborder la collaboration sous un angle particulier. À cet égard, tel que le soulignent Skelcher et Sullivan (2008), l'utilisation de différentes théories mène à différentes questions et façons de mesurer la collaboration ; il importe de bien les comprendre. Ainsi, il est possible de se demander : quelles théories sont utilisées afin de répondre à quelles questions ? Quels sont les fondements de ces dernières ? Quelles conclusions les études présentées permettent-elles de tirer sur la collaboration ? C'est à ces questions que la présente section tente de répondre. Les précédents éléments sont ainsi discutés pour chacune des théories retenues, soit la théorie néo-institutionnelle, la théorie de la dépendance au pouvoir, la théorie des réseaux sociaux, la théorie de la structuration, la théorie de l'acteur-réseau ainsi que la *Cultural-Historical Activity Theory*. En conclusion, ces différentes théories sont mises en relation afin de mieux saisir leur portée et de situer le choix du cadre de l'étude.

3.1.1 La théorie néo-institutionnelle

D'abord, la théorie néo-institutionnelle est utilisée dans le but d'étudier dans quelle mesure les différentes législations structurent la collaboration, et plus particulièrement les pratiques d'échanges d'information dite confidentielle (6 *et al.*, 2007). Pour ce faire, ces auteurs se basent sur le degré de réglementation et d'intégration des organisations au niveau local et central. Cette théorie est également utilisée par Rigg et O'Mahony (2013) pour comprendre comment le contexte institutionnel peut expliquer les frustrations à l'intérieur de réseaux de collaboration au niveau local. La théorie néo-institutionnelle permet notamment d'envisager comment les cadres institutionnels influencent les actions des individus (Powell et DiMaggio, 2012) et la collaboration, le cas échéant, plutôt que de s'attarder à son fonctionnement interne.

Plusieurs auteurs mobilisent la notion de « *embedded agency* » afin de situer des contextes d'action et de comprendre la capacité d'agir des acteurs. En effet, ce concept nuance le déterminisme institutionnel en attribuant une capacité d'action aux acteurs et organisations (Rigg et O'Mahony, 2013). Rigg et O'Mahony (2013) s'intéressent ainsi plus particulièrement à la capacité de leadership des individus, à leur marge de manœuvre dans les collaborations interorganisationnelles, de même qu'à la façon dont ces capacités sont façonnées par le contexte institutionnel. En l'occurrence, les normes professionnelles et les règles auxquelles les acteurs sont soumis. L'utilisation de cette théorie permet aux acteurs de conclure que l'ensemble des organisations impliquées dans des collaborations locales sont façonnées dans une certaine mesure par des règles instaurées par un gouvernement central, notamment la reddition de compte, tant au niveau des finances que de la performance (Rigg et O'Mahony, 2013). L'utilisation de cette théorie permet également la mise en évidence du fait que de s'intéresser uniquement à la capacité d'agir, c'est-à-dire aux choix des acteurs au niveau local, aux actions ou au leadership, ne permet pas de comprendre les frustrations vécues dans les collaborations locales (Rigg et O'Mahony, 2013). Ces auteurs réitèrent également l'importance de considérer que les politiques ne sont pas simplement mises en œuvre, mais bien façonnées sur le terrain par les différents acteurs. L'utilisation de cette théorie permet à 6 *et al.* (2007) de conclure que l'augmentation et l'explicitation de règles au niveau central ne parviennent pas à changer les pratiques des intervenants notamment en ce qui a trait au partage d'information (6 *et al.*, 2007).

3.1.2 La dépendance au pouvoir (dépendance aux ressources)

Des études mobilisent la théorie de la dépendance au pouvoir, communément appelée *power-dependency theory* (Rodríguez *et al.*, 2007; Skelcher et Sullivan, 2008). Elles s'attardent à comprendre jusqu'à quel point les ressources politiques et législatives de gouvernements centraux et locaux permettent aux acteurs de structurer les réseaux de collaboration à leur avantage (Skelcher et Sullivan, 2008). Elles cherchent aussi à comprendre comment les dynamiques de pouvoir ou sources d'influence structurent le développement de la collaboration interorganisationnelle mandatée, cette dernière étant considérée comme

fondamentalement politique et sujette aux enjeux de pouvoir (Rodríguez *et al.*, 2007). Dans la perspective de la dépendance au pouvoir, la collaboration est expliquée « *in terms of patterns of authority exercised over resources flows* » (Skelcher et Sullivan, 2008, p. 754). Si cette dépendance peut être mutuelle entre les organisations ou acteurs, elle peut également selon ces auteurs être unidirectionnelle (Skelcher et Sullivan, 2008). Les interactions entre les organisations s'expliquent alors par des motifs cachés de distribution ou d'acquisition des ressources, qui peuvent être de type matériel ou de pouvoir (Rodríguez *et al.*, 2007). Les dépendances entre les organisations sont selon Rodríguez *et al.* (2007) basées sur trois composantes qui, à terme, influencent le développement des relations : 1) l'autorité formelle, c'est-à-dire le droit légitime de prendre des décisions en vertu d'une position supérieure dans la hiérarchie ; 2) le contrôle des ressources, autant financières qu'informationnelles ou qu'en matière d'expertise ; 3) la légitimité discursive, soit la capacité des acteurs de mobiliser des acteurs externes au réseau. Du point de vue de la théorie de la dépendance au pouvoir, il est possible que le conflit apparaisse dans la collaboration puisque les acteurs ont tendance à défendre les valeurs et intérêts de leur organisation, afin de s'assurer de conserver les ressources et l'autorité nécessaires à leur propre mission. Ce dernier doit ainsi être considéré dans l'étude de la collaboration. Il est également possible d'ajouter à cela les intérêts symboliques des individus, tels que la réputation, le prestige ou la légitimité (Rodríguez *et al.*, 2007). Rodríguez *et al.* (2007) soulignent alors que le fait de saisir les rapports de pouvoir permet d'expliquer pourquoi certaines collaborations s'avèrent improductives. Les recherches de ces auteurs, mobilisant la théorie de la dépendance au pouvoir, démontrent que le pouvoir d'une agence centrale ne permet pas nécessairement de mettre en action certains acteurs dont le pouvoir est plus grand. Ces auteurs notent également qu'afin de développer la collaboration interorganisationnelle, des mécanismes de résolution des déséquilibres de pouvoir, comme les règles ou les incitatifs, apparaissent nécessaires (Rodríguez *et al.*, 2007).

3.1.3 La théorie des réseaux sociaux

La théorie des réseaux sociaux, ou *social network theory*, est préconisée dans plusieurs études. Elle est notamment utilisée afin d'étudier la collaboration entre les services sociaux et les services à la petite enfance (Brown *et al.*, 2014), afin de documenter les changements d'une collaboration interorganisationnelle avant, pendant et après la mise en œuvre d'un projet commun subventionné (Cross *et al.*, 2009), ou afin d'évaluer la collaboration interorganisationnelle d'un réseau de prestation de services aux jeunes (Friedman *et al.*, 2007). Cette théorie repose d'abord sur l'idée de la sociabilité (Bidart *et al.*, 2012). Cette dernière est définie par Mercklé (2004, p. 39) comme « *l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec les autres, et des formes que prennent ses relations* ». La théorie des réseaux sociaux a pour objet d'étude « *non pas les attributs des individus, mais les relations entre les individus, et les régularités qu'elles présentent, pour les décrire et rendre compte de leur formation et de leurs transformations et analyser leurs effets sur les comportements individuels* » (Mercklé, 2004, p.39). Comme Forsé (2008, p. 11) le souligne, « *la forme du réseau a une incidence sur les ressources qu'un individu peut mobiliser et sur les contraintes auxquelles il est soumis* ». Cette théorie permet de qualifier la structure d'un réseau, la position d'un individu, de même que différentes propriétés des dyades. L'analyse des réseaux s'intéresse principalement aux propriétés structurelles de ces derniers, comme à la densité des relations, soit la proportion des interconnexions entre les membres du réseau (Degenne et Lebeaux, 2005), à l'intensité ou à la diversité des relations permettant ensuite d'établir la force des liens (Mercklé, 2004) ou à la détermination de la position des acteurs à l'aide du concept de centralité. Cette théorie est souvent perçue comme un outil descriptif (Borgatti et coll., 2009). On relève dans le même ordre d'idées qu'elle permet de décrire l'augmentation de la densité des relations et la diversification des liens en relation aux différentes phases d'implantation d'un programme conjoint (Brown *et al.*, 2014), le nombre de relations et leur densité durant la réalisation d'un projet particulier (Cross *et al.*, 2009) ou les transformations structurelles relatives à un réseau de prestations de services mandaté (Friedman *et al.*, 2007).

3.1.4 La théorie de la structuration

Quant à la **théorie de la structuration** de Giddens (1984), elle est utilisée par Touati *et al.* (2017) afin de comprendre comment la collaboration entre médecins émerge et se développe autour de patients atteints de maladies chroniques. Cette théorie, qualifiée de macrothéorie (Touati *et al.*, 2017), permet de rallier deux conceptions de l'acteur, soit l'individu et sa capacité d'agir et l'individu contraint par la structure. Il est dès lors considéré que les pratiques collaboratives se développent dans un système dans lequel les actions des acteurs contribuent à redéfinir la structure du système et vice-versa. Selon cette théorie, « *l'objet d'étude par excellence des sciences sociales est l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et le temps, et non l'expérience de l'acteur individuel ou l'existence de totalités sociétales* » (Giddens, 1984 :50). Les structures permettent et contraignent ainsi l'action, sans oublier qu'elles proviennent d'actions antérieures (Giddens, 1984). Selon Giddens (1984 : 50), l'action et la signification de l'action doivent également primer dans l'explication de la conduite humaine. Cet auteur rappelle alors qu'il faut agir avec prudence avec des termes comme but, intention, raison, etc. qui sont souvent connotés et qui attribuent à l'individu un volontarisme (Giddens, 1984). Toujours selon cet auteur, l'action n'est pas un composé d'intentions, de raisons et de motifs séparés les uns des autres. Dès lors, le concept de réflexivité s'ancre dans le contrôle continu de l'action qu'exerce chaque être humain et repose sur la rationalisation conçue en tant que processus plutôt qu'en tant qu'état (Giddens, 1984 :51).

Dans le cadre de l'étude sur la collaboration présentée plus haut, l'utilisation de cette théorie a permis aux auteurs de mettre en évidence, d'une part, que les guerres de juridictions entre les professionnels peuvent entraver le développement des pratiques collaboratives (Touati *et al.*, 2017). D'autre part, les résultats de cette étude soulignent que l'action, qui suscite l'opposition de certains professionnels à la mise en place d'une structure donnée, peut entraîner des conséquences inattendues et positives sur le développement de la collaboration (Touati *et al.*, 2017). Qui plus est, ces auteurs identifient que la réflexivité des acteurs constitue une composante essentielle du développement de la collaboration puisqu'elle

permet notamment l'analyse des structures collaboratives mises en place (Touati *et al.*, 2017). Enfin, l'utilisation de la théorie de la structuration permet à ces auteurs de mettre en lumière l'influence des dynamiques d'apprentissage sur le développement de la collaboration dans le domaine médical. Il appert que les structures créées permettent et promeuvent l'apprentissage collectif. Elles apparaissent alors essentielles afin de coordonner des acteurs interdépendants (Touati *et al.*, 2017).

3.1.5 La théorie de l'acteur-réseau

Quant à la théorie de l'acteur-réseau, elle est utilisée par Bilodeau *et al.* (2002, p. 1) dans le but de comprendre les processus de planification participative en santé publique et plus particulièrement « *la compréhension des rapports sociaux et des formes de collaboration entre les acteurs* » et d'analyser leur lien avec la qualité des résultats atteints. De leur côté, McDougall *et al.* (2016) utilisent cette approche afin de comprendre comment sont négociées les tensions dans les collaborations interprofessionnelles entre spécialistes du milieu médical. Touati et Maillet (2017a, p. 1) mobilisent cette même théorie afin de comprendre « *comment et dans quel contexte, les processus de co-création dans le cadre de réseaux hybrides locaux impliquant des acteurs du secteur public, privé et communautaire, et sous le leadership d'intervenants de premières lignes peuvent donner lieu à des pratiques novatrices* ». Arnaboldi et Spiller (2011) la retiennent quant à eux afin de saisir les interactions entre les parties prenantes durant la conceptualisation d'un projet de district culturel. La théorie de l'acteur-réseau s'intéresse aux relations, mais pas uniquement à celles entre les humains (Latour, 1996). En effet, elle envisage également les relations entre les humains et artefacts, et ce, afin de comprendre la construction de divers phénomènes et éventuellement leurs effets. En optant pour une vision du monde à plat, la théorie de l'acteur-réseau s'intéresse au flux continu entre l'individu et la structure, et par le fait même à lier l'action au contexte (Latour, 1996). Plusieurs auteurs mobilisent le processus de traduction issu de cette théorie afin d'envisager le développement de la collaboration. Ce dernier inclut notamment des actions de problématisations, d'intéressement, de résolution de controverses, de convergences d'enrôlement. Dès lors, elle permet de démontrer que des sources humaines et non humaines, telles que des techniques de gestion et outils, sont à la source de diverses tensions dans les collaborations (McDougall *et al.*, 2016). Également, concernant le développement de la collaboration, l'utilisation de cette théorie permet de démontrer que la planification conjointe est facilitée par la résolution de controverses et que son développement s'inscrit dans le processus de traduction propre à cette théorie (Arnaboldi et Spiller, 2011). L'utilisation de cette théorie a aussi permis d'illustrer la complexité relative à la mobilisation des acteurs concernés par une problématique commune ; cette difficulté est

due au fait que plusieurs acteurs ne se perçoivent pas comme étant interdépendants à l'égard de la problématique (Touati et Maillet, 2017a). L'analyse permet de mettre en évidence que la présentation des lacunes relatives à l'état actuel de la situation problématique s'avère insuffisante afin de mobiliser une partie des acteurs concernés (Touati et Maillet, 2017a).

3.1.6 La Cultural-Historical Activity Theory

Afin d'étudier la collaboration, certains auteurs utilisent également la *Cultural-Historical Activity Theory*, théorie basée sur les travaux de Lev Vygotsky. Cette théorie est notamment utilisée afin d'identifier et d'analyser les zones de tension entre des acteurs de différents secteurs, dans le but de les résoudre et d'améliorer la collaboration (Deslandes et Barma, 2016). Elle sert aussi à comprendre comment des organisations, ici les écoles secondaires, répondent aux demandes de collaboration visant la prévention de l'exclusion sociale (Edwards et al., 2010). Pour y arriver, tel que le préconise cette théorie, le système d'activité constitue l'unité d'analyse (Deslandes et Barma, 2016). Cela permet d'illustrer comment des individus et des collectifs qui partagent un but commun conduisent leurs actions (Deslandes et Barma, 2016). Plus précisément, selon ces auteurs, la *cultural-historical activity theory* « *proposes that the social relationships between subjects and the object of their ongoing activity are mediated by tools, by rules, and by division of labor that can hinder or facilitate interactions in activity systems* » (Deslandes et Barma, 2016, p. 11). Cette approche permet de comprendre : les différentes interprétations d'un problème par les acteurs amenés à travailler ensemble ; la place des outils, matériels et conceptuels, dans la collaboration ; de même que l'impact des pratiques historiques sur l'interprétation et les réponses au problème (Edwards et al., 2010). L'utilisation de cette théorie a également démontré que la mobilisation de certains acteurs, ici les parents, est liée à leur perception du statut d'un autre acteur, leur adolescent (Deslandes et Barma, 2016). Lorsque ce dernier se révèle engagé, les parents deviennent plus mobilisés (Deslandes et Barma, 2016).

En conclusion, on note que l'ensemble des théories présentées retiennent au moins l'un des deux pôles qui permettent de saisir les comportements humains : l'acteur et la structure. En

effet, l'explication à la base des comportements des acteurs peut être de nature individuelle, c'est-à-dire basée sur l'analyse des habiletés ou des capacités d'un acteur d'agir consciemment et de faire ses propres choix, bien que l'on puisse dire que la rationalité de l'individu est limitée. Quant au second pôle, il présuppose que la structure oriente les comportements et décisions des individus. Skelcher et Sullivan (2008) proposent de s'attarder aux limites et possibilités offertes par ces deux catégories d'explication afin de développer une compréhension plus raffinée de la collaboration et de sa performance. À cet égard, on constate que la théorie de la structuration, la théorie de l'acteur-réseau et la *Cultural-Historical Activity Theory* abondent en ce sens. En raison de sa promotion d'un cadre opérationnel permettant de saisir à la fois ces composantes individuelles et structurelles et leur articulation de même que les tensions entre les acteurs, la théorie de l'acteur-réseau est préconisée et sera discutée plus en détail dans la prochaine section.

3.2 Cadre de recherche : La théorie de l'acteur-réseau

La présente section expose le cadre conceptuel de recherche choisi. Il constitue par ailleurs l'une des principales composantes permettant d'établir les fondements de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). La théorie de l'acteur-réseau aussi connue sous l'acronyme ANT ou l'expression « sociologie de la traduction », a été sélectionnée comme cadre de recherche. En effet, on considère qu'elle fournit un ensemble de concepts permettant de saisir les processus de développement de la collaboration en plus d'intégrer les notions d'acteur et de structure. Au fur et à mesure du développement de cette section, on démontre comment différents aspects de cette théorie permettent d'envisager ces processus. Sont d'abord présentés quelques fondements de la théorie de l'acteur-réseau, dont les notions de théorie et d'acteur-réseau, de même que ses principaux concepts. Par la suite, les principes de la théorie de l'acteur-réseau permettant de comprendre le développement de la collaboration entourant les parcours scolaires sont abordés. Pour conclure, à partir de l'ensemble des notions présentées dans ce chapitre, des sous-objectifs précisant l'objectif de recherche sont présentés.

3.2.1 Rapport à la réalité et construction de connaissances : la notion de théorie

Tout d'abord, il convient d'apporter une précision quant au terme « théorie », afin d'éviter toute confusion, puisque les interprétations de ce terme divergent. On note en effet que le terme « théorie » renvoie pour certains à l'idée de simplification de la réalité ainsi qu'à une vision de la science dont « *its fundamental ontological assumption is that a smaller set of critical relationships underlies the bewildering complexity of phenomena* » (Sabatier, 2007, p. 5). Or, dans le cas présent, le terme « théorie » a une signification autre. En effet, si certaines critiques actuelles de la théorie de l'acteur-réseau portent sur son opérationnalisation en tant que modèle fixe qui déforme et simplifie la réalité (Fenwick et Edwards, 2010), les auteurs fondateurs, eux, promeuvent une utilisation flexible des concepts qu'ils proposent, afin d'appréhender la réalité dans toute sa complexité (Latour, 2005; Law, 1999) et non la découverte d'un nombre limité de relations expliquant un phénomène. Latour rappelle que : « *irreductionist ...that's the highest ethical standard for ANT* » (Latour, 1996,

p. 378). Si le maintien de l'expression suggère la consolidation de la théorie à un ensemble de composantes bien déterminées, ces auteurs fondateurs souhaitent plutôt qu'elle soit utilisée comme un cadre flexible aux multiples usages tel un guide de voyage : « *a guide can be put to use as well as forgotten, placed in a backpack, stained with grease and coffee, scribbled all over, its pages torn apart to light a fire under a barbecue. In brief, it offers suggestions rather than imposing itself on the reader* » (Latour, 2005, p. 17). Ils insistent surtout sur la nécessité de la garder en constante évolution. C'est par ailleurs en raison de cette idée que l'on retrouve le terme « after » dans le titre du livre intitulé *Actor Network Theory and After* (Law et Hassard, 1999). Or, cette idée suscite bien des questionnements. Il est possible de se demander, à l'instar de Law (1999, p.10), comment parler de quelque chose sans nommer, sans simplifier, en somme : comment apprécier la complexité et en rendre compte. En réponse à ces questionnements, la théorie de l'acteur-réseau propose de décrire un phénomène en exposant en quelque sorte la manière dont il est tissé (Latour, 1996). Par ailleurs, si l'expression théorie de l'acteur-réseau a été remise en doute quelques fois, compte tenu des interprétations, voire des confusions relatives au terme « théorie », elle perdure malgré tout. Non sans humour, Latour raconte ses propres doutes à ce sujet : « *I was ready to drop this label for more elaborate ones like 'sociology of translation', 'actant-rhizome ontology', 'sociology of innovation', and so on, until someone pointed out to me that the acronym A.N.T. was perfectly fit for a blind, myopic, workaholic, trail-sniffing, and collective traveler* ». (Latour, 2005, p. 9). L'expression est donc demeurée, en raison de son potentiel de diffusion.

Concernant la construction des connaissances, Latour (2005) utilise cette même métaphore du guide de voyage afin de présenter la théorie de l'acteur-réseau. Il observe notamment qu'il est impossible de distancier un guide de voyage du territoire qu'il représente. Il ne s'agit pas de superposer le guide à la réalité, mais plutôt de les imbriquer. Il souligne qu'à la différence d'un discours qui se superpose à la réalité (Latour, 2005) et suggère une démarche déductive, la théorie de l'acteur-réseau, elle, cherche plutôt à s'imbriquer, voire à ne pas se distancier de la réalité des acteurs. Une construction des connaissances davantage inductive apparaît donc nécessaire afin d'atteindre cette fin. Par contre, les questionnements de Law (1999)

présentés plus haut demeurent : comment saisir cette réalité complexe sans nommer ? Comment saisir la réalité des acteurs en s'en distanciant le moins possible ? C'est en réponse à ces questions que s'inscrit la théorie de l'acteur-réseau. Il importe également de distinguer la théorie de l'acteur-réseau des théories du social visant à expliquer de quoi la société est constituée ou ayant pour visée d'expliquer le comportement des individus (Latour, 1999). La théorie de l'acteur-réseau contient donc un ensemble de concepts, dont l'utilisation est flexible et qui permettent de saisir la complexité en se distanciant le moins possible de la réalité des acteurs, c'est-à-dire en s'appliquant à comprendre pourquoi les acteurs agissent comme ils le font. Effectivement, il s'agit davantage d'un cadre permettant de saisir les activités de construction du monde comme le mentionne Latour (1999, p. 19) :

ANT was simply another way of being faithful to the insights of ethnomethodology: actors know what they do and we have learned from them not only what they do, but how and why they do it. It is us, the social scientists, who lack knowledge of what they do, and not they who are missing the explanation of why they are unwittingly manipulated by forces exterior to themselves.

3.2.2 Concevoir un phénomène : l'expression acteur-réseau

L'expression acteur-réseau constitue un oxymore volontaire (Law, 1999), dans lequel le trait d'union est l'un des éléments les plus importants, si ce n'est le plus important (Latour, 1999). En effet, un regard distinct sur les termes acteur et réseau renvoie à une analogie avec l'individualisme méthodologique et l'holisme méthodologique ou sociologique, soit différents postulats théoriques, souvent vus comme incommensurables, et influençant la façon de concevoir un phénomène ou de saisir un objet d'étude. L'individualisme suggère en effet de s'attarder aux actions et comportements des individus qu'il considère comme étant volontaires, tandis que l'holisme propose de s'intéresser aux phénomènes sociaux, lesquels déterminent les individus. En utilisant ces termes, « acteur » et « réseau », de façon consciente, les auteurs fondateurs de la théorie de l'acteur-réseau ne souhaitaient pas s'inscrire dans les débats entourant cette dichotomie ni même dépasser cette dernière ; *« the original idea was not to occupy a position in the agency-structure debate, not even to*

overcome this contradiction » (Latour, 1999, p. 16). En relevant l'alternance entre ces deux propositions, Latour (1999) en vient à l'explication suivante : les insatisfactions des explications produites par les études utilisant l'une ou l'autre des propositions amènent les chercheurs à vouloir trouver des explications ailleurs et donc à alterner entre ces deux conceptions. L'alternance entre ces explications est considérée comme étant révélatrice d'un mouvement qu'il semble nécessaire de considérer, voire de rétablir afin de mieux saisir la réalité (Latour, 1999). À vrai dire, « *ANT might have hit on the very phenomena of social order: maybe the social possesses the bizarre property of not being made of agency and structure at all, but rather of being a circulating entity* » (Latour, 1999). En suivant cette circulation, il est alors possible de saisir davantage la complexité de la réalité que s'il l'on adhère fermement à l'une ou l'autre des approches (Latour, 1999). La théorie de l'acteur-réseau propose donc d'aborder l'objet d'étude dans la lignée du constructivisme méthodologique ou des approches dites relationnelles (Brossard et White, 2016), dans laquelle il est possible d'inscrire la théorie de la structuration de Giddens (1984), l'interactionnisme symbolique et la théorie des systèmes complexes. La théorie de l'acteur-réseau constitue par conséquent un moyen de composer avec ces insatisfactions et ce mouvement (Latour, 1999), voire de penser les interactions entre l'individu et la structure. Elle permet également de ne pas surinterpréter l'importance de l'une de ces dimensions. Il s'agit dès lors de s'abstenir d'emblée de choisir une échelle et plutôt de privilégier les relations, manifestes à travers l'interdépendance, les conflits, les ruptures, les intermédiaires, les résistances ou les transactions (Brossard et White, 2016). Dès lors, « *des murs se transforment [...] en espace de transactions et de négociations* » (White, 2016, p. 69).

3.2.3 Cerner l'objet d'étude : réseau et réseau d'action

La notion de réseau réfère au tissage caractéristique du phénomène à l'étude. Elle permet de décrire la nature même de la société qui inclut plus que des relations entre humains dans un contexte social (Callon et Ferrary, 2006; Latour, 1996). Notamment, la notion de réseau inclut des entités non humaines nommées **actants** (Callon et Ferrary, 2006; Latour, 1996). Cette définition permet de dépasser la dichotomie micro/macro. En effet, cette dernière est en quelque sorte remplacée par la constitution d'un ensemble de connexions plus ou moins denses ou longues (Latour, 1996). À cela correspond également l'idée que les éléments macro ne sont pas de nature différente de ceux d'ordre micro. Il en découle qu'ils ne doivent pas être étudiés différemment, puisque cela empêcherait la compréhension du processus itératif, c'est-à-dire de la passation d'un élément individuel ou micro à collectif, voire macro, et vice-versa (Latour, 1996). De même, l'adhésion à cette définition du réseau questionne l'utilisation des expressions *top-down* et *bottom-up* (Latour, 1996). La société n'étant pas divisée en niveaux distincts et étanches, la notion de réseau, comme entendu ici, permet de suivre le changement d'échelle sans préalablement partitionner la société (Latour, 1996). Le réseau se veut en quelque sorte une représentation de la société ; il n'existe rien d'autre, le réseau ne se situe pas dans un contexte ou dans l'environnement ; le contexte est représenté à travers les connexions (Latour, 1996). Dès lors, concernant la façon de saisir un phénomène, Latour (1996, p. 370) précise :

Instead of thinking in term of surfaces – two dimensions – or spheres – three dimensions – one is asked to think in terms of nodes that have as many dimensions as they have connections. ANT claims that modern societies cannot be described without recognizing them as having fibrous, thread-like, wire, stringy, ropy, capillary character that is never captured by the notions of levels, layers, territories, spheres, categories, structures, systems.

Au sujet de la notion de réseau, Czarniawska (2012) propose plutôt d'utiliser l'expression « *action nets* » pour distinguer la définition entendue par la théorie de l'acteur-réseau de celle de l'analyse des réseaux sociaux. La notion de réseau d'action vise entre autres à dépasser l'idée que l'acteur existe avant le réseau et que ce dernier, en se connectant à d'autres acteurs,

crée le réseau ; en somme, dépasser l'idée que la structure détermine le processus. Dans le même ordre d'idée, Porsander rappelle l'importance de s'intéresser aux processus de construction du réseau en questionnant : « *how did these particular actors emerge ? Why are they connected to each other? And how was the network created?* » Porsander (2005, p. 19). Pour y répondre, ces auteurs suggèrent d'étudier l'historique du changement, soit le développement du réseau par les actions, plutôt que l'effet du changement, soit la structure du réseau d'acteurs (Czarniawska, 2012; Porsander, 2005). S'intéresser à ce processus de construction contribue à tisser une représentation plus juste du phénomène à l'étude (Czarniawska, 2012; Porsander, 2005). Czarniawska (2012, p. 154-155), souligne d'ailleurs comment elle conçoit l'étude des organisations à partir du concept de réseau:

My plea is to study organizing as the connection, re-connection, and disconnection of various collective actions to each other, either according to patterns dictated by a given institutional order or in an innovative way. Such collective actions need not be performed within the bounds of a formal organization; an action net can involve actions performed by several formal organizations or by assemblies of human and non-human.

Cette conception du réseau permet notamment d'obtenir une vision plus précise des acteurs centraux, voire des actants, autour d'un problème. En effet, il est parfois tentant de prendre certains raccourcis et de croire qu'une organisation est essentielle, compte tenu de son mandat, par exemple, pour se rendre compte qu'en fait elle ne l'est pas. Cela pourrait même entraîner l'étude de la mauvaise organisation. En outre, cette conception du réseau rend possible la mise en lumière du processus par lequel un élément devient stratégique ou non (Latour, 1996, p. 372). Enfin, elle rend possible le dévoilement de ce qui permet ou restreint l'action (Bilodeau et Potvin, 2016). Somme toute, l'utilisation de la notion de réseau amène à comprendre le processus de tissage de la constitution de la société ou du phénomène à l'étude en incluant le développement des liens entre les éléments dits contextuels et non humains, aussi nommés actants, et les acteurs. À cet égard, les prochaines sous-sections présentent de façon détaillée des notions d'actants et de contexte.

La théorie de l'acteur-réseau, avec sa notion de réseau telle que présentée ci-haut, tente de rompre avec l'idée de niveaux et cherche à mettre en évidence les entités hétérogènes sous-tendant un phénomène (Latour, 1996). La notion d'actants permet ainsi de nommer les entités humaines et non humaines (Bilodeau et Potvin, 2016, p. 4) Un actant « *can literally be anything provided it is to be the source of action* » (Latour, 1996, p. 373). Les actants peuvent être de différents ordres:

Actants can be anything – humans, machines or just symbolic references to abstractions. Second, actors have projects and interests, things they are trying to do. And finally, actants get enrolled (translated) whenever an actor mentions (or invokes or refers to) the actant as part of planning, performing or accounting for their projects.

-Feldman et Pentland (2005, p. 92-93)

Des dispositifs législatifs et institutionnels, tels que les systèmes de règles, de ressources matérielles ou financières et de structure peuvent ainsi constituer des actants, de même que les routines organisationnelles, c'est-à-dire « *repetitive, recognizable patterns of interdependent actions, carried out by multiple actors* » (Feldman et Pentland, 2005, p. 91). De même, des dispositifs techniques ou matériels, tels que la salle de classe, l'école et les horaires constituent des actants, « *tout comme les humains, leurs intérêts, leurs valeurs, leurs attentes, leurs savoir-faire, leurs connaissances, leurs besoins et leurs idées* » (Callon et al., 1999, p. 122). De surcroît, afin d'être considéré comme actants, chacun des éléments nommés plus haut doit avoir des conséquences sur la nature et le contenu des interactions. En d'autres termes, les identités sont données aux actants selon le rôle qu'ils jouent et ce dernier est déterminé ou perçu en fonction des relations avec les autres entités du réseau. Les entités n'ont donc pas de qualités préalables (Hernes, 2010). La représentation de l'objet d'étude passe par la construction ou la reconstruction de son réseau hétérogène. Pour ce faire, différentes étapes sont citées par Bilodeau et Potvin (2016, p. 3), dont l'identification des composantes du phénomène, sociales, physiques, matérielles ou symboliques et l'analyse des identités, des attributs, des relations de pouvoir ou controverses, afin de déterminer les actants.

3.2.4 L'intégration de la notion de contexte

Comme mentionné plus haut, la notion de contexte et tous les éléments qu'elle sous-tend sont imbriqués dans la conception du réseau. Dès lors, le contexte ne constitue plus seulement une toile de fond qu'il convient de nommer. Selon la théorie de l'acteur-réseau, le contexte fait partie intégrante du réseau d'action. À cet égard, Bilodeau (2001, p. 54) rappelle que « *l'idée n'est pas de considérer que les contraintes de l'environnement aient un poids négligeable, mais plutôt de considérer que leur influence est intégrée dans le contexte social où se déroule l'action à travers la position sociale des acteurs et leur logique d'action* ». Il s'agit donc de comprendre ce qui constitue réellement le contexte en questionnant par exemple « *qui fait quoi et par quel moyen ?* » (Brossard et White, 2016, p. 5). On doit aussi se demander pourquoi ce moyen. Dans cet esprit, Czarniawska suggère de s'intéresser à « *what is being done?* » (Czarniawska, 2012, p. 155) plutôt que de se demander qui fait quoi. Dès lors, le contexte se révèle sous différentes formes. Par exemple, ces auteurs illustrent la place du contexte dans la compréhension de l'accès à l'aide sociale et remarquent que ce dernier se révèle dans l'organisation hiérarchique, dans l'utilisation des manuels d'application de la loi, des logiciels et *tutti quanti* (Brossard et White, 2016). Par la compréhension des actions des acteurs et de leur marge de manœuvre, certaines composantes qui relèvent du contexte se révèlent comme actants (Brossard et White, 2016). En somme, contrairement aux études qui considèrent le contexte en énonçant d'emblée que leur objet d'étude se situe « dans un contexte de... » de restrictions budgétaires, de nouvelle gestion publique, de néolibéralisme, de standardisation des pratiques de soin » (Brossard et White, 2016, p. 5), la théorie de l'acteur-réseau s'attarde à comprendre le rôle et la place du contexte dans la construction du phénomène à l'étude. En outre, la théorie de l'acteur-réseau représente « *an application of a process view [...], where a basic tenet is the emergent character of entities, and where ordering consists of the work of connecting entities in the making* » (Hernes, 2010, p. 163): l'idée de processus renvoyant à « *the recognition that everything that is, has no existence apart from its relation to other things* » (Langley et Tsoukas, 2010, p. 3)

3.2.5 Réseau d'action et processus de traduction

Afin d'arriver à la reconstruction du réseau tel qu'entendu ci-haut, la notion de traduction et les concepts sous-jacents sont proposés, puisqu'ils permettent entre autres « *d'échapper aux sphères, aux institutions, qui ont des frontières claires, découpées [...] Elle permet de comprendre comment des acteurs et des actants se connectent, se lient et s'intéressent les uns aux autres* » (Callon *et al.*, 1999, p. 121). Par traduction, on entend : « *l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur* » (Akrich *et al.*, 2006, p. 13). Le processus de traduction inclut donc une série de transformations successives et un ensemble d'opérations (Callon, 1986). De plus, l'utilisation de la notion de traduction a notamment pour but de révéler l'importance des actions « *qui permettent à des acteurs venant d'horizons très différents de se coordonner, de coopérer, soit pour défendre leurs intérêts, soit pour définir un projet exprimant des intérêts communs* » (Callon *et al.*, 1999, p. 121). Ce concept permet de suivre les déplacements, c'est-à-dire les « *déplacements de buts ou d'intérêts, ou encore déplacements de dispositifs ou d'êtres humains* » (Callon, 1986, p. 203) qui contribuent à la formation du réseau. Ces derniers ont par ailleurs lieu à chaque action du processus de traduction. Quatre grandes actions constituent ainsi ce processus de traduction. Il s'agit de la problématisation, de l'intéressement, de l'enrôlement et de la mobilisation (Callon, 1986). Ces dernières sont présentées de façon plus détaillée dans les prochains paragraphes. Or, il importe d'emblée de mentionner que des allers-retours entre ces actions peuvent prendre place et qu'il se peut que certaines actions, telles que la mobilisation, ne se produisent jamais lors de l'étude d'un phénomène. À cet effet, si les études faisant usage de la théorie de l'acteur-réseau ont présenté la construction d'un macro-acteur issu de la mobilisation, il semble important de considérer également le cas du démantèlement suite à la mobilisation, de même que le cas où la construction, voire la stabilisation donnant lieu à un macro-acteur ne se produit pas (Czarniawska, 2012). Pour résumer, ces actions constituent un cadre permettant de saisir de façon flexible le développement de l'action collective et visent à restreindre le moins possible l'angle sous lequel le phénomène est abordé.

En premier lieu, la **problématisation** équivaut au système d'alliance ou d'association en lien avec la formulation du problème par les acteurs (Callon, 1986), cela implique l'identification des entités et des liens qui les unissent au regard de la situation à l'étude. Les acteurs définissent ainsi le projet qui les rassemble (Hernes, 2010).

En second lieu, la notion d'**intéressement** consiste en les diverses stratégies de mobilisation de nouvelles entités afin de rallier certains actants à une certaine vision de la problématisation. Les résultats de l'intéressement viennent confirmer ou non, la validité de la problématisation (Bilodeau, 2001). Par la suite, les rôles et les intérêts des parties en lien avec la situation permettent l'identification des **controverses et des solutions** (Bilodeau, 2001). En effet, les idées hétérogènes qui suscitent des controverses sont sujettes au processus de traduction. Ce dernier permet notamment de faire converger les acteurs vers une définition commune du problème et de ses solutions (Callon, 1984). Quant à la manière de résoudre les controverses, elle passe par la création d'un ou plusieurs compromis. Ce processus consiste selon Bilodeau (2001, p. 49) à

Détourner de leur trajectoire les entités en présence (groupes d'acteurs ou autres entités non humaines) et les conduire vers un point de passage obligé, une solution, qui participe de la poursuite de leurs intérêts respectifs, sans nier leur spécificité ou abandonner les enjeux qui sont les leurs. [...] L'émergence du compromis se fait par l'entremise d'un traducteur, d'un médiateur, qui dispose de la légitimité nécessaire pour être accepté dans le rôle de celui qui propose une problématisation et des points de convergences et d'arrimage incontournables, vue les intérêts particuliers des groupes d'acteurs.

En troisième lieu, l'**enrôlement** est en quelque sorte le produit d'un intéressement réussi (Callon, 1986) ; il peut donc se produire ou non, à plus ou moins long terme, et de façon plus ou moins temporaire. En effet, l'enrôlement reflète le développement de convergence par l'entremise de la négociation des rôles et des intérêts. À cet égard, Bilodeau (2001, p. 51) souligne qu'il est possible de saisir l'enrôlement des acteurs par les « *formes sociales, organisationnelles, qui matérialisent et stabilisent les compromis* ». Enfin, la **mobilisation** résulte des phases précédentes et se veut un processus de solidification des actions passant

par l'émergence ou l'identification d'un macro-acteur (Akrich *et al.*, 1988; Callon, 1986). Czarniawska et Hernes (2005, p. 7) rappellent par ailleurs l'importance de s'attarder à l'ensemble des actions, car « *the process of creating the alliances that form the basis of the construction of macro-actors is poorly understood as macro-actors wipe away any traces of their construction presenting themselves through their spokespersons as being indivisible and solid* ». Chacune de ces actions sert à guider l'analyse, elle doit se baser sur ce qui est vécu par les acteurs et non une catégorisation imposée qu'il faut combler.

3.2.6 Pertinence du cadre de recherche

If it is known at the outset who has power, who is a hero, and who is a villain, research is a waste of time. A study that truly purports to provide information that did not exist before begins with the identification of actants in a given case, follows a narrative trajectory, and shows how actants that established association and stabilized them became actors.

-Czarniawska (2012, p. 154)

La notion de traduction apparaît pertinente afin de saisir les processus de développement de la collaboration puisqu'elle s'attarde aux « *processus de construction des rapports entre acteurs et les processus qui président à la construction du sens de l'action* » (Bilodeau, 2001, p. 49). Elle permet de saisir d'une part le phénomène dans toute sa complexité et d'appréhender à la fois l'individu et ses logiques d'action, ainsi que les contraintes structurelles incluant les composantes contextuelles, qui influencent sa capacité d'action. L'utilisation de la théorie de l'acteur-réseau implique donc de considérer l'interaction de l'individu et de la structure, dans le développement de l'action collective qu'est la collaboration. Le processus de traduction intégrant de fait la notion de temporalité paraît quant à lui pertinent afin d'aborder le développement de la collaboration. Il permet en outre de donner la priorité au processus de construction et de négociation (Porsander, 2005). Plus encore, la théorie de l'acteur-réseau s'avère être un outil efficace pour ouvrir ce que plusieurs nomment la boîte noire (Bilodeau et Potvin, 2016; Feldman et Pentland, 2005). L'utilisation

des actions inhérentes à ce processus permet de comprendre finement la construction de la collaboration. En véhiculant une perspective axée sur la complexité, cette théorie permet de faire ressortir les subtilités et les interactions produisant changements et actions.

3.3 Opérationnalisation du cadre et sous-objectifs

La présente section vise à clarifier comment les différents concepts de la théorie de l'acteur-réseau, notamment ceux du processus de traduction, sont mobilisés afin de saisir l'objet de la présente recherche, soit les processus de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Tout d'abord, l'utilisation de la notion de **réseau** permet de décrire l'ensemble des actants soutenant la réussite scolaire des jeunes en situation de placement et ainsi de brosser un portrait de la situation, soit de la prise en charge des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Ensuite, le **processus de traduction** apparaît pertinent comme cadre général afin de comprendre l'action collective qu'est la collaboration. En effet, l'utilisation de ses concepts permet de saisir finement les processus par lesquels passe la construction de la collaboration autour des différents enjeux de réussite scolaire. Les différents concepts du processus de traduction ont été présentés comme un processus linéaire ; il faut toutefois noter que dans le cadre de la présente étude leur utilisation est soumise au développement réel des actions. Par conséquent, de multiples problématisations peuvent se produire autour d'un même enjeu, de même que des allers-retours entre problématisation et intéressement et des controverses non résolues. Le cas échéant, tel que le souligne Czarniawska (2012), il est important de comprendre ces « blocages » et de considérer les allers-retours dans ce processus, et ce, d'autant plus que plusieurs études démontrent les difficultés relatives au maintien de la collaboration dans le temps. En ce qui a trait à la **problématisation**, il s'agit d'abord d'identifier l'enjeu problématisé de même que l'instigateur de la problématisation, c'est-à-dire l'actant qui opère, en quelque sorte, la mise à l'agenda du problème et sa formulation. Sur ce dernier point, la formulation des enjeux vus comme étant problématiques est analysée. Par la suite, les stratégies d'**intéressement** c'est-à-dire les stratégies mises en œuvre afin d'associer et mobiliser différents acteurs autour des différents enjeux de réussite scolaire sont considérées. On cherche alors à savoir qui est impliqué, mais également qui n'est pas impliqué ou sollicité et pourquoi. Que fait le médiateur pour intéresser les acteurs à la démarche ? Les stratégies utilisées permettent-elles d'intéresser les acteurs à l'enjeu problématisé ? Puis, les éléments

de **controverse**, c'est-à-dire les positions de chacun des acteurs par rapport à l'enjeu de réussite scolaire problématisé, sont identifiés. Sont également analysés les différents actants contribuant à la formulation de la vision des différents acteurs. Par la suite, on s'intéresse aux négociations des rôles des acteurs en vertu de l'enjeu problématisé afin de comprendre les zones de **convergence** entre les discours exprimés et les solutions envisagées. Cet arrimage étant incontournable pour le maintien des intérêts des acteurs et pour le développement de l'action collective, ces zones de convergence constituent en quelque sorte un passage obligé afin de résoudre l'enjeu initialement problématisé. Quant à l'**enrôlement**, il s'agit de saisir les processus d'intégration des différentes solutions (pratiques, acteurs, outils, etc.) dans le réseau soutenant la réussite scolaire des jeunes en situation de placement.

Sous-objectifs

Ces différents concepts permettent de saisir la construction de la collaboration autour de différents enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement et peuvent être repris sous la forme des sous-objectifs suivants : 1) identifier les enjeux de réussite scolaire problématisés ; 2) analyser comment et par quelles stratégies les instigateurs des problématisations parviennent à intéresser d'autres acteurs ; 3) identifier les controverses autour des enjeux problématisés ; 4) analyser la façon dont les controverses parviennent à être résolues ; 5) analyser comment et pourquoi les solutions développées autour des enjeux problématisés parviennent ou non à s'enrôler dans le réseau.

CHAPITRE 4. DESIGN ET MÉTHODOLOGIE

Voyons maintenant comment produire des connaissances permettant d'atteindre les objectifs mentionnés plus tôt. Pour ce faire, des réflexions sous-jacentes au design de recherche, l'étude de cas intrinsèque, et la méthodologie sont d'abord présentées. Ensuite, les techniques de collecte de données, la sélection des participants, le déroulement de la collecte de données et les stratégies d'analyse de données sont exposés. Finalement, les enjeux liés à la rigueur, à la crédibilité et la transférabilité des résultats sont discutés.

4.1 Le design de recherche

L'étude de cas intrinsèque est sélectionnée en tant que design de recherche pour deux principales raisons. D'une part, cette méthode permet de saisir la complexité des phénomènes dans leur temporalité (Stake, 1995). D'autre part, ce design est choisi en fonction de l'intérêt pour un cas en particulier et des opportunités d'apprentissage qui s'y rattachent (Stake, 1995). Les prochaines sections abordent ces éléments en détail.

4.1.1 L'étude de cas intrinsèque

L'étude de cas intrinsèque est utilisée afin d'aborder un objet d'étude dont on cherche à illustrer la complexité (Stake, 1995); le cas constitue un système en soi qu'il convient d'explicitier (Stake, 1995). Cela correspond à la façon dont on propose de saisir la collaboration dans le cadre de la présente recherche, c'est-à-dire en évitant, entre autres, la simplification. En effet, l'atteinte de notre objectif passe par la compréhension de la construction du monde des acteurs, en prenant soin d'éviter de contraindre leurs discours. De surcroît, l'étude de cas intrinsèque est un type d'étude qui permet de comprendre le cas à l'étude et non pas à en extraire des généralités (Stake, 1995). Ainsi, le cas à l'étude est d'intérêt en soi, dans ses particularités, mais aussi, et surtout dans ce qu'il a d'ordinaire (Stake, 1995). Puisque les objectifs de la recherche visent à décrire des processus de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire, au sens de la théorie de l'acteur-réseau, et par conséquent de rendre compte des interactions et des processus de

construction à l'œuvre, une compréhension fine du cas passe inévitablement par une description détaillée de ce dernier. C'est ce qui constitue d'ailleurs un élément central de l'étude de cas intrinsèque (Stake, 1995).

La présente étude de cas est également rétrospective et couvre une période de dix ans, soit de 2007 à 2017 : l'importance de la temporalité dans la compréhension des processus de développement de la collaboration apparaît indispensable. Plus précisément, la présente étude prend en considération deux temporalités : la rétrospective et le temps réel. À ce propos, Langley et Tsoukas soulignent que bien qu'un suivi en temps réel puisse permettre une compréhension plus fine des interactions et des situations, une étude rétrospective ne semble pas compromettre la qualité de l'étude, « *as long as accurate temporal chronologies can be reconstructed from archival data and extensive interviewing, retrospective studies can be an efficient and effective approach* » (Langley et Tsoukas (2010, p. 12). L'étude rétrospective permet également au chercheur d'avoir une meilleure idée de ce qu'il veut explorer et, par conséquent, de centrer sa recherche sur les éléments pertinents (Langley et Tsoukas, 2010). Les analyses rétrospectives et celles réalisées en temps réel produiraient somme toute des résultats similaires selon Langley et Tsoukas (2010). L'utilisation de données rétrospectives et en temps réel est privilégiée, étant donné que l'on s'intéresse à retracer entre autres des événements et actions dans le temps.

4.1.2 La sélection du cas et son contexte

Le cas retenu pour notre étude est sélectionné sur la base de l'opportunité d'apprentissage, concept central selon Stake (1995) pour la sélection d'un cas unique. Autrement dit, il est possible de retirer de ce cas nombre d'informations sur la construction de la réalité des acteurs permettant de saisir les processus de développement de la collaboration intersectorielle. L'opportunité d'apprentissage dépend entre autres d'enjeux de faisabilité, et plus particulièrement de l'accès au terrain, car un cas, aussi intéressant qu'il puisse paraître, peut voir ses opportunités d'apprentissage réduites si l'accès aux acteurs ou à la documentation est restreint (Stake, 1995). Pour arriver à sélectionner un cas riche en termes d'opportunités

d'apprentissage, des discussions ont été entamées avec une dizaine d'informateurs clés, soit cinq chercheurs et cinq praticiens de diverses régions du Québec œuvrant auprès des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Des ententes de services et des initiatives ciblées ont alors été identifiées. Or, il s'avère que ces dernières ne concernaient qu'un nombre très restreint de professionnels et ne couvraient qu'un nombre limité de composantes liées à la réussite scolaire des jeunes. En parallèle, une recherche sur Internet a révélé la diffusion, en 2012, d'un *Guide d'accompagnement de l'élève du Centre jeunesse dans sa réussite à l'école*. Élaboré conjointement par les membres d'un centre de réadaptation relevant d'un centre jeunesse et par le personnel de l'école située sur le site, ce guide présente notamment des balises d'intervention relatives à l'accompagnement des jeunes du centre jeunesse dans leur réussite à l'école. La collaboration intersectorielle autour de la réussite scolaire dans ce centre de réadaptation a finalement été sélectionnée comme cas à l'étude, car il traduit une préoccupation actuelle et passée du centre de réadaptation et de l'école pour la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Il importe par ailleurs de mentionner que la présente recherche ne vise pas à qualifier cette intervention de succès ou d'échec ni à évaluer les effets liés à la mise en œuvre de ce guide. Les processus de développement du guide sont envisagés comme des vecteurs de potentiels d'actions, d'initiatives ou de changements qu'il semble intéressant de documenter. Une analyse du rôle du guide permettra toutefois de voir s'il constitue un actant dans les processus de développement de la collaboration, ce qui alimentera les gestionnaires qui mettent en place les nombreux programmes et guides existants. L'opportunité d'apprentissage a également été considérée en fonction de la capacité de documenter le cas, que ce soit par l'ouverture de l'organisation face à la recherche ou par la richesse des données potentielles. Le fait que le centre de réadaptation et l'école se soient tous deux montrés intéressés au projet de recherche et qu'ils aient offert un accès au terrain a contribué à la sélection du cas. D'autre part, la documentation conservée depuis plusieurs années par différents acteurs semblait pouvoir être une source de données riches et satisfaisantes. Afin de créer une compréhension commune du cas à l'étude, les prochains paragraphes présentent des éléments clés du fonctionnement relatif à une mesure de placement en centre de réadaptation allant de la mission de l'établissement à l'organisation des services de réadaptation et de protection.

4.1.3 Description du cas

Le centre de réadaptation a pour mission d'offrir «*un service de réadaptation avec hébergement offert aux enfants qui doivent être retirés de leur milieu familial pour une certaine période de temps et qui ont des besoins de réadaptation spécialisés et personnalisés au quotidien*» (Centre intégré de santé et de services sociaux, 2017). Ce centre dispense des services en réponse à des besoins de protection, de réadaptation, de responsabilisation et par la suite de réintégration en communauté. Cette organisation faisait partie avant 2015 du Centre jeunesse de la région étudiée. Depuis l'entrée en vigueur de la Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales (2015, Chapitre O-7.2) le centre jeunesse fait partie du Centre intégré de santé et de services sociaux (ci-après : CISSS) de la région. Le centre de réadaptation est le seul sur le territoire de sa région et dessert une population sur 15 074 km² (Institut de la statistique du Québec, 2015). La région compte par ailleurs quatre commissions scolaires sur son territoire. Les jeunes faisant l'objet d'une mesure de placement en centre de réadaptation sont hébergés dans des unités de vie, également nommées foyers par les intervenants, situés sur le site du centre. Le centre compte huit unités, une unité mixte pour les jeunes de six à onze ans, trois unités de garçons adolescents regroupés par âge, trois unités de fille et une unité pour les jeunes pris en charge en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour adolescents (ci-après : LSJPA). On retrouve dans chaque unité environ une douzaine de jeunes qui sont ainsi, pour la majorité, adolescents. À sa capacité maximale, le centre peut accueillir 134 jeunes. En date du 13 juin 2017, 98 jeunes y étaient hébergés¹. Dans une année, environ 250 jeunes différents peuvent fréquenter le centre². La durée des mesures de placement est variable. Un jeune peut faire l'objet d'une mesure de placement d'urgence de 48h, d'une mesure de 30 jours pour évaluation de la situation ou faire l'objet d'un placement à plus long terme soit de 3 à 6 mois ou jusqu'à majorité. Le **tableau 4** présente ainsi le nombre de jeunes du centre de réadaptation fréquentant l'école de site par année et selon la durée de leur placement.

¹ Cette information a été fournie par la direction du centre de réadaptation.

² Idem

Tableau 4. Nombre de jeunes fréquentant l'école de site par année et selon la durée de placement

		Durée de placement			
Année	Jeunes	Moins de 30 jours	31 à 60 jours	61 à 120 jours	120 jours et plus
2011-2012	201	33%	26%	28%	13%
2012-2013	171	39%	20%	25%	16%
2013-2014	161	31%	21%	24%	24%
2014-2015	159	36%	23%	23%	19%
2015-2016	151	33%	26%	26%	14%
Année		Moins de 20 jours	21 à 60 jours	61 à 100 jours	Plus de 100 jours
2009-2010		30%	27%	20%	23%

En ce qui a trait aux profils cliniques des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation, l'étude d'incidence canadienne (DuRoss *et al.*, 2010) les documente au moment de l'investigation ayant mené au placement. Cette étude relève d'abord qu'un trouble de comportement est présent dans 81% des investigations ayant mené à un placement en centre de réadaptation ou en foyer de groupe (DuRoss *et al.*, 2010). Ces troubles de comportement incluent la fréquentation de pairs non recommandables (58%), une fréquentation scolaire irrégulière (52%), la fugue (46%) ou des comportements violent ou menaçant envers les autres (43%) (DuRoss *et al.*, 2010). À ce propos, les profils des jeunes présentant un trouble du comportement nécessitent selon Desbiens et Labalette (2007) une intervention en

partenariat. Les données de l'étude pancanadienne révèlent également que 70% des jeunes dont l'investigation a mené à un placement en centre de réadaptation présentent au moins une problématique physique, émotionnelle ou cognitive (DuRoss *et al.*, 2010). De plus, 30 à 44% de ces jeunes présentent lors de l'investigation de la dépression, de l'anxiété et/ou des marques d'automutilation (DuRoss *et al.*, 2010). En ce qui a trait aux facteurs de risque associés à la famille de ces jeunes au moment de l'investigation, le manque de soutien social apparaît dans 40% des dossiers, la violence domestique dans 35%, une problématique de santé mentale dans 34% ainsi que de la consommation et une histoire de maltraitance dans une proportion de 28% (DuRoss *et al.*, 2010). En somme, les jeunes en situation de placement en centre de réadaptation présentent de multiples problématiques.

En ce qui a trait à l'organisation des services, une fois la situation du jeune déclarée comme étant compromise, un agent de relations humaines du CISSS travaillant à l'application des mesures (**annexe 1**) est attribué au dossier du jeune. Ce dernier peut détenir une formation en criminologie, en service social, en sexologie, en psychologie ou en psychoéducation. Cet agent de relations humaines dispose d'une autorisation légale du Directeur de la protection de la jeunesse afin d'intervenir en vertu de la LPJ. Il est responsable du jeune et de son plan d'intervention de réadaptation, lequel est rédigé en fonction des motifs de placement. Au quotidien, « *les jeunes sont encadrés par des éducateurs spécialisés. Ceux-ci utilisent chaque geste du quotidien pour aider les enfants à se reprendre en main et à développer de nouveaux comportements* » (Centre intégré de santé et de services sociaux, 2017). Chaque unité a une équipe de six éducateurs réguliers à temps plein, de même que deux éducateurs remplaçants attribués. De surcroît, dès son admission au centre de réadaptation, le jeune se voit attribuer un « éducateur de rencontre ». Chaque éducateur se fait attribuer deux jeunes dits « de rencontre ». Cet éducateur de rencontre s'occupe de compléter l'inscription scolaire et de participer à toutes les rencontres du jeune, dont les rencontres de plan d'intervention scolaire, de plan d'intervention de réadaptation ou de plan de service individualisé intersectoriel (ci-après : PSII). Il contacte également les parents de ses deux jeunes ou leur tuteur chaque semaine afin de faire un bilan de cette dernière. Au quotidien, à chaque période un éducateur de l'unité associée au groupe-classe accompagne les jeunes en classe. Un éducateur peut faire quelques

périodes consécutives, mais n'accompagne jamais, sauf exception, les jeunes en classe durant toute la journée, cela en raison du fait que les éducateurs ont également des suivis à faire à l'extérieur, par exemple des retours d'appel avec les agents de relations humaines ou avec les parents des jeunes dont ils sont responsables. Si deux définitions du travail d'éducateurs spécialisés existent, les éducateurs spécialisés œuvrant au centre de réadaptation du centre jeunesse ont en quelque sorte un double mandat : d'un côté, ils « *travaillent auprès des enfants ou des adolescents en difficulté dans un établissement scolaire* », un éducateur de chaque unité se rend chaque période en classe avec son groupe unité ; d'un autre côté, ils « *interviennent [...] afin de soutenir leur adaptation ou leur réinsertion sociale* » (Legendre, 2005, p. 502). Dans le contexte du centre de réadaptation, les éducateurs spécialisés accompagnent les jeunes dans leur quotidien afin d'atteindre les objectifs de réadaptation prévus à leur plan d'intervention de réadaptation. Les éducateurs travaillent généralement, avec les familles, les agents de relations humaines et les différents professionnels impliqués dans la vie des jeunes. Le centre de réadaptation offre également en fonction des besoins des jeunes, des services de psychologie et/ou d'intervention en toxicomanie. Le centre de réadaptation a également une équipe de santé mentale, composée d'une psychologue et d'une infirmière. Cependant, pour ce qui est des suivis en pédopsychiatrie, lorsque nécessaire, ils ont lieu à l'extérieur du centre de réadaptation, soit dans une clinique ou à l'hôpital. En ce qui a trait aux services d'éducation, les jeunes hébergés au centre de réadaptation fréquentent pour la majorité ce qu'on appelle « l'école de site », dont la mission tirée du Programme de formation de l'école québécoise comme toute autre école au Québec est d'instruire, de socialiser et qualifier les jeunes. La bâtisse de l'école appartient au CISSS, compte tenu d'une entente entre le MELS et le MSSS et plus particulièrement entre la Commission scolaire et le CISSS. Cependant, l'équipement et les enseignants proviennent de la Commission scolaire. Il s'agit par ailleurs d'une école spécialisée, laquelle est fréquentée par la majorité des jeunes hébergés au centre de réadaptation et exceptionnellement par quelques jeunes du territoire présentant des troubles de comportement. Cette entente découle principalement du fait que le ratio école/jeunes ne justifie pas la construction d'une école. Quant aux classes, elles sont multiniveaux et sont composées de jeunes présentant des problématiques diverses. Par ailleurs, si l'école essaie autant que possible de rassembler les jeunes d'une unité dans le

même groupe classe, cela ne s'avère pas toujours possible compte tenu des écarts entre les niveaux scolaires des jeunes hébergés dans une même unité. Par exemple, il arrive que deux jeunes de quinze ans soient de niveaux différents, un est de niveau primaire tandis que le second est en quatrième secondaire. Ainsi, dans un même groupe-classe se retrouvent des jeunes de différentes unités, qui elles ont chacune leur façon de fonctionner. Généralement, on trouve dans chaque groupe-classe un noyau de l'unité associée. L'école compte quinze enseignants à temps complet. À chaque période, le groupe-classe est accompagné d'un éducateur et d'un enseignant. Chaque groupe-classe a un enseignant titulaire, c'est-à-dire un enseignant responsable du groupe, notamment des plans d'intervention scolaire de chacun des élèves de ce groupe. Les élèves ont cinq heures de cours par jour. À ce personnel scolaire, s'ajoute depuis 2013, une direction et une direction adjointe, toutes deux partageant leur temps avec une ou deux autres écoles. Avant, il y avait une seule direction à temps plein.

4.1.4 Méthodologie qualitative

Concernant la méthodologie choisie, elle est qualitative et interprétative (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016). En effet, cette dernière apparaît cohérente avec l'objectif de la recherche ainsi qu'avec le cadre de recherche. Cette méthodologie est en effet tout aussi propice à fournir une réponse aux questions *pourquoi* et *comment*, qu'à décrire, explorer et comprendre des situations complexes, de même que des événements, comportements ou interactions (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016). Elle permet ainsi d'explorer les processus de développement de la collaboration, c'est-à-dire comment et pourquoi cette dernière se développe. Plus précisément, cette méthodologie donne accès au sens que les acteurs confèrent aux actions, événements et expériences (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016), ce qui est conforme à nos intentions de recherche. En outre, cette méthode respecte la recommandation de la théorie de l'acteur-réseau, à savoir : mener notre étude, autant que possible, sans a priori sur les activités de construction du monde des acteurs.

4.1.5 La production de données

La production de données a été réalisée en permettant autant que possible aux acteurs de présenter leur propre référentiel ou catégorisation (Latour, 1999). À cet égard, la théorie de l'acteur-réseau « *does not tell anyone the shape that is to be drawn -circles or cubes or lines- but only how to go about systematically recording the world-building abilities of the sites to be documented and registered* » (Latour, 1999, p. 21). La collecte de données visait à redonner une certaine voix aux acteurs. La présente étude considère que la cause des problèmes de collaboration n'est pas la fermeture ou l'irrationalité des acteurs, mais plutôt l'inadéquation des solutions qui leur sont proposées (Callon *et al.*, 1999). Cela amène à repenser le rôle du chercheur, comme le soulignent Callon *et al.* (1999, p. 116) :

Il faut donc des chercheurs ou des ingénieurs d'un genre un peu particulier, qui ne soient pas persuadés que leurs solutions sont forcément les meilleures et qui acceptent de reconnaître que, s'il y a des résistances à l'innovation, ce n'est pas parce que les acteurs sont irrationnels ou obtus, c'est parce qu'ils ont des intérêts, des attentes ou des besoins, qui n'ont pas été pris en considération.

4.1.6 Les techniques de collecte de données

Afin de documenter les processus de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement, différentes techniques de collecte de données ont été utilisées. Tel que le rappellent Bilodeau et Potvin (2016), saisir la complexité relative à l'évolution de l'objet d'étude nécessite des données diversifiées et de différentes provenances, voire de différents niveaux. Trois techniques visant la constitution du corpus de données ont donc été préconisées : 1) la réalisation d'entretiens semi-dirigés ; 2) la production de notes d'observations durant des rencontres ; et 3) la constitution d'un corpus de documentation interne, comprenant les rapports d'activités, la documentation relative à la formation et des comptes rendus de réunions. Les prochaines sections présentent chacune de ces techniques, leurs avantages en lien avec les objectifs de recherche, leur adéquation avec la méthodologie choisie, ainsi que leurs limites. La multitude d'expériences issues des

entretiens de même que l'utilisation de ces trois techniques de collecte de donnée permettent une certaine triangulation des données, soit « *a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation* » (Stake, 2000, p. 443). Ces sources variées et données multiples permettent d'identifier les relations et les interactions entre les actants.

4.1.6.1 Les entretiens de recherche

En ce qui a trait aux entretiens, ils ont été conduits comme des conversations avec intention, celle de comprendre en profondeur la réalité des acteurs (Lutton, 2010). Plus précisément, des entrevues semi-structurées au sens de la définition de Lutton (2010, p. 23), soit des entretiens « *[which] intended to purposefully pursue understanding (information and meaning), using predetermined questions, improvisational probes, and responsive follow-up questions* », ont été réalisées. De plus, dans la mesure où l'on souhaite saisir la réalité et les raisons sous-tendant les actions, sans influencer les acteurs, le choix des termes apparaît important. Des questions, environ sept par entretien, ont donc été prédéterminées à l'aide des concepts de la théorie de l'acteur-réseau (**annexes 2 à 7**). Les questions d'entretien ont été préparées avec l'intention de réduire le risque de mettre de façon non intentionnelle des mots dans la bouche des participants. La formulation des questions a été vérifiée et contre vérifiée à maintes reprises afin d'éviter les suggestions de réponse. Le but de cette démarche était d'éviter au maximum que le répondant se voit confronté à une certaine forme de désirabilité sociale (Creswell, 2014). Dans la mesure où l'on considère nécessaire cette réflexion préalable sur le déroulement de l'entretien et plus particulièrement sur l'utilisation des termes, le choix de l'entretien semi-dirigé est tout désigné. Dans le même ordre d'idée, la composante sociale de l'entrevue, soit l'interaction entre le chercheur et le participant, a également fait l'objet de réflexion puisqu'il ne s'agissait pas d'obtenir uniquement des informations, mais bien de comprendre la construction de la réalité des acteurs (Lutton, 2010). La participation de l'interviewé et le développement de ses réponses sont ainsi primordiaux afin d'atteindre cet objectif. Par conséquent, pour favoriser le bon déroulement de l'entretien et surtout la participation, la fluidité du canevas d'entretien, incluant l'ordre

des questions, leur niveau de complexité de même que l'ouverture des questions ont fait l'objet d'une attention particulière. Les guides d'entretien ont également été adaptés à chacun des participants et au fil des entretiens en fonction des connaissances relatives à leur situation (ancienneté des professionnels, statut de fréquentation scolaire du jeune, etc.) afin que l'ensemble des questions soient significatives pour ces derniers. Le fait de se remémorer fréquemment que le canevas d'entretien constitue un outil flexible et de se ramener à l'intention générale de l'entretien a permis de réaliser des entretiens riches.

Quant à la sélection des participants, elle a été réalisée par **choix raisonné** (Fortin, 2010 ; Mason, 2002) et consiste à identifier « *who it is that has, does or is the experiences, perspectives, behaviors, practices, identities, personalities, and so on, that your research questions will require you to investigate* » (Mason, 2002, p. 129). Il s'agit dès lors d'une sélection stratégique (Mason, 2002). Certains acteurs concernés par la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation ont d'emblée été identifiés. Les éducateurs spécialisés, les enseignants ainsi que les agents de relations humaines ont été considérés comme des acteurs incontournables. Les jeunes et leurs parents, puisqu'ils sont au cœur de cette collaboration et des interventions sont également incontournables. Les gestionnaires de l'école et du centre de réadaptation constituent également des acteurs centraux, et ce, afin de saisir l'influence des différents niveaux, stratégique, de gestion et d'intervention sur le développement de la collaboration. Notons que les acteurs présentés comme étant périphériques n'ont pas été rencontrés, notamment lorsque leur rôle apparaissait *ad hoc* ou centré sur une composante spécifique des enjeux de réussite scolaire. La stratégie d'échantillonnage est par conséquent non-probabiliste et ne vise pas la représentativité du point de vue statistique (Fortin, 2010). La sélection a donc été réalisée en fonction de critères de diversifications, incluant la diversité des expériences et des points de vue, de même que l'ancienneté et le sexe, et ce, afin d'obtenir une variété de perspectives sur le phénomène à l'étude. Ainsi, autant pour les intervenants que les gestionnaires, nous souhaitons rencontrer des personnes présentant une certaine expérience, de même que des personnes nouvellement arrivées, des personnes impliquées dans les comités liés à la collaboration école-centre de réadaptation et des personnes qui ne souhaitaient pas s'y impliquer. Pour ce qui est des

jeunes, nous avons convenu que ces derniers devaient avoir séjourné au centre pendant au moins un mois et avoir fréquenté l'école du centre pour cette même durée. En ce qui a trait aux parents, leur enfant devait également faire l'objet d'un placement depuis plus d'un mois et fréquenter l'école du centre depuis au minimum cette même durée.

En ce qui a trait au déroulement de la collecte, une première partie s'est effectuée entre le 1^{er} février et le 14 juin 2017, et une seconde partie entre le 7 septembre 2017 et le 22 novembre 2017. Une personne clé a d'abord été rencontrée dans chacune des organisations, ce qui a permis de présenter le projet et de se familiariser avec l'école et le centre de réadaptation. Le déroulement général de la collecte de données fut également planifié à ce moment. Un résumé du projet a été fourni à chacune des organisations. À ce moment a également été discutée la nécessité de la diversification des points de vue, notamment l'importance de recruter des participants distincts en ce qui concerne le rôle, les années d'expérience, le sexe, l'unité de travail, etc. Tel que prescrit dans la certification éthique, la personne clé de chacune des organisations a été chargée de présenter le projet aux participants potentiels. Le nom des enseignants et d'intervenants ayant accepté de participer au projet nous a ensuite été fourni. Considérant que ce processus a été réalisé de façon formelle et informelle, il nous est impossible de savoir combien de personnes approchées par les personnes clés ont formellement refusé de participer au projet. Toutefois, un tableau de suivi des participants, incluant des informations sur le plan théorique de la recherche et opérationnel a constamment été mis à jour. Cela a permis d'assurer la diversité de l'échantillon et de veiller à la mise en place de stratégies de recrutement avec les personnes clés de chacune des organisations. Les personnes intéressées ont ainsi été contactées au fur et à mesure, par téléphone ou par courriel. En ce qui a trait aux gestionnaires, les gestionnaires du milieu scolaire et du centre de réadaptation en poste et ayant été en poste pendant une certaine durée ont été contactés. À l'exception d'un gestionnaire, faute de temps, l'ensemble des personnes contactées (6) ont accepté de participer à la recherche. Quant aux professionnels du milieu de la réadaptation et aux parents, le recrutement fut plus difficile, cela en raison des intermédiaires, mais également en raison du fait que les personnes clés n'avaient pas de contact direct avec ces personnes. Plusieurs relances ont ainsi été réalisées afin d'assurer le recrutement de ces

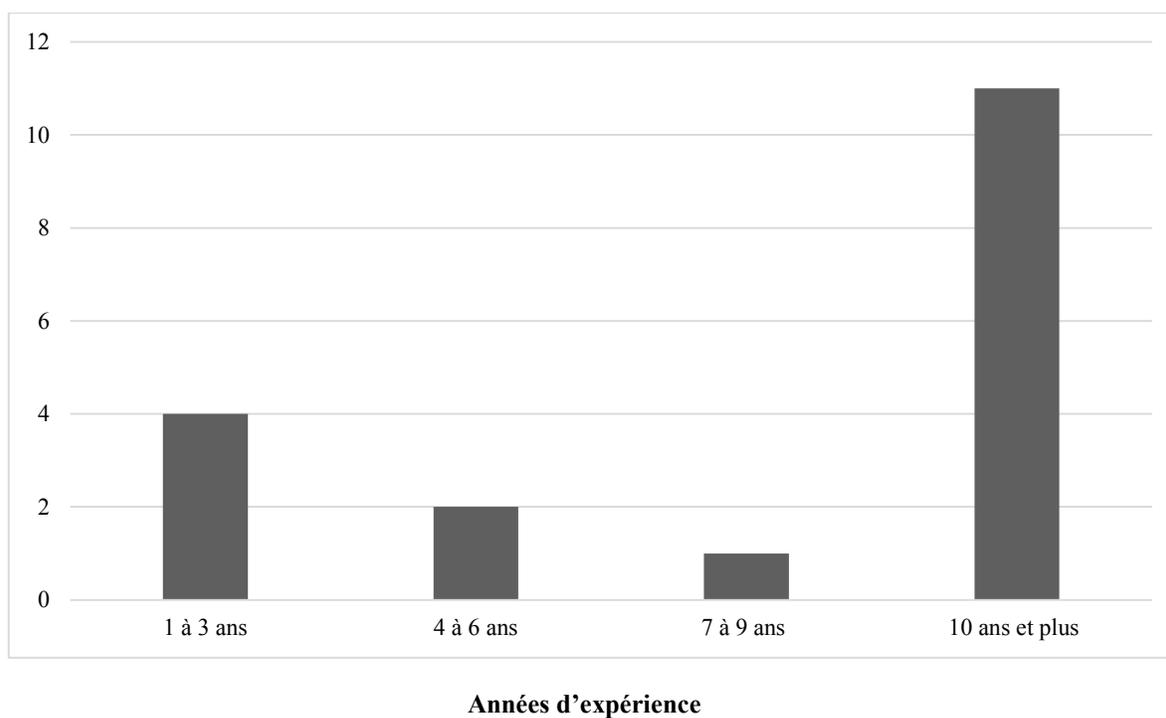
catégories de participants. Enfin, pour ce qui est des jeunes, les personnes clés nous ont fourni les coordonnées de quatre jeunes ayant accepté de participer à la recherche. Nous avons ainsi rencontré des jeunes, garçons (3) et filles (1) hébergés dans deux unités différentes qui étaient en situation de placement depuis plus de trois mois. Le recrutement de participants fut satisfaisant pour la majorité des catégories à l'exception de celles des parents et des professionnels du milieu de la réadaptation. Cela s'explique notamment en raison des intermédiaires à franchir prévus dans le cadre de la certification éthique obtenue et de la distance entre les personnes clés et ces catégories. L'autorisation des parents et des professionnels d'être contactés devait d'abord être obtenue par un intervenant qui devait alors transmettre cette autorisation au chef de service qui devait ensuite la transmettre à la personne clé. Bien qu'un script à l'intention des parents (**annexe 10**) présentant la recherche et les attentes à leur égard ait été élaboré et transmis aux intervenants par leurs chefs de service, une seule autorisation et les coordonnées d'un seul parent nous ont été transmises sur une période de plus de six mois, et ce, malgré plusieurs relances. Concernant les participants rencontrés, le **tableau 4** présente une description du nombre de participants en fonction des différentes catégories. Plus précisément, notre échantillon est composé de 8 hommes et 17 femmes. En ce qui a trait aux intervenants, professionnels et gestionnaires, ils ont en moyenne 9,4 ans d'expérience. Le **tableau 5** présente d'ailleurs la répartition de ces participants selon leur nombre d'années d'expérience. Pour terminer, en ce qui a trait au déroulement des entretiens, il importe de préciser que le consentement écrit de chacun des participants a été obtenu par l'intermédiaire d'un formulaire de consentement, tel que présenté à l'**annexe 11**.

Tableau 5. Déclinaison du nombre de participants aux entretiens

Catégorie de participant	Nombre
Jeunes	4
Parent	1
Enseignants	6
Éducateurs	5
Professionnels	3
Gestionnaires	6
Total	25

Tableau 6. Répartition du nombre de répondants (intervenants, professionnels et gestionnaires) selon les années d'expérience

Nombre de participants



Durant les entretiens, les participants ont été amenés à décrire leur quotidien et les actions, dans lesquelles ils sont engagés, concernant la réussite scolaire des jeunes en situation de placement. Ils ont aussi été appelés à identifier des événements significatifs et des changements survenus dans leurs pratiques. Les principales thématiques de discussion pour chacune des catégories de participants sont par ailleurs présentées dans les canevas d'entretiens. Le déroulement des entretiens a varié selon la catégorie de participant : ceux avec les professionnels et les gestionnaires ont duré en moyenne 60 minutes et ceux avec les jeunes et le parent ont duré en moyenne 30 minutes. Les entrevues ont été retranscrites au maximum une semaine après la rencontre à l'aide d'un logiciel de reconnaissance vocale. La retranscription a permis de réfléchir à des sujets à aborder ultérieurement. Le fait de retranscrire au fur et à mesure a également permis de noter des impressions et des éléments clés des entretiens en mémos. Enfin, cette opération a enrichi les questions et thématiques abordées dans les entrevues suivantes. La collecte s'est terminée à la suite du constat que les informations fournies par les participants se répétaient, en effet, lors des derniers entretiens, très peu de nouveaux éléments émergeaient. La saturation empirique a été considérée comme étant atteinte lorsque les nouveaux éléments des entretiens ne contribuaient pas à enrichir l'analyse de façon significative ; lorsqu'il a été possible de dégager un sens de l'histoire et des interactions entre acteurs et actants ; et lorsqu'a été constatée l'émergence d'une trame narrative cohérente (Hernes, 2005). Cette saturation a été atteinte considérant une certaine homogénéité des répondants dans les catégories rencontrées. Cela sera discuté plus en détail dans la section Limites. Également, pour les catégories professionnels et parent, les contraintes de recrutement, discuté plus haut et dans la section Limite, nous ont obligés à mettre un terme à la collecte de données, malgré l'absence de saturation empirique.

4.1.6.2 L'observation non participante

La méthode de l'observation non participante a été préconisée afin de mieux saisir la situation, notamment les positions des différents acteurs autour du problème initialement formulé et autour duquel ils sont mobilisés. L'observation a été sélectionnée comme méthode afin de saisir plus facilement les controverses entre les acteurs. En effet, cette technique de

collecte de données permet de documenter des interactions (Mason, 2002) entre les professionnels de la réadaptation et de l'éducation sans toutefois teinter leur discours en termes de vocabulaire. La grille utilisée afin de rendre compte des observations se retrouve en **annexe 8**. Les observations ont été réalisées dans le cadre des quatre séances annuelles du comité conjoint scolaire-réadaptation. Ce comité se veut une structure dite « d'animation » dont le mandat, défini par le comité de pilotage, est d'assurer la mise en œuvre des orientations du comité de pilotage, la diffusion des informations à l'ensemble des acteurs, le bon fonctionnement de la communication et de la collaboration ainsi que la réponse aux besoins des jeunes. Plus précisément, le comité conjoint détient six fonctions principales :

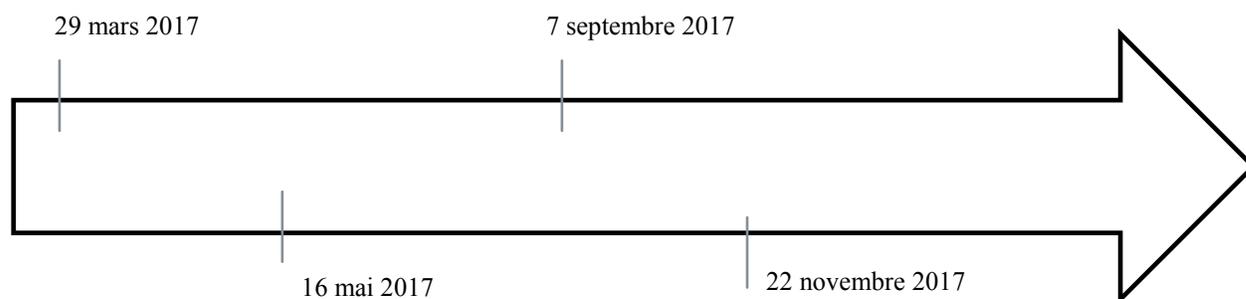
Voir à la mise en place de mécanismes efficaces de communication entre les différents services et ainsi voir au développement et au maintien d'un niveau de collaboration entre ces mêmes services. Il assure également une réponse optimale aux besoins des jeunes qui nous sont confiés en s'inspirant des meilleures pratiques en matière de réadaptation et d'adaptation scolaire. En appui au comité de pilotage, il établit le lien entre la pratique et l'application du cadre de référence sur l'accompagnement des élèves. Il est également un allié important des chefs de service et de la direction de l'école dans l'application des orientations. Il alimente le comité de pilotage au regard des commentaires, réactions, préoccupations et bons coups des équipes de travail.

- Outils et guide, 2012 : 4

Ce comité est initialement constitué de représentants de chacune des unités et de deux enseignants. Quant à la coordination du comité, elle est assurée par deux membres du comité de pilotage soit la direction d'école et un chef de service du milieu de la réadaptation. Ce comité est coordonné par un gestionnaire du milieu de l'éducation et un chef de service de la réadaptation. Y siègent un éducateur de chacun des foyers ainsi que trois enseignants et la direction adjointe de l'école. L'ensemble des rencontres de l'année 2017, d'une durée moyenne de trois heures ont ainsi été couvertes. Les dates de ces rencontres sont présentées à la **figure 2**. Les périodes d'observation ont également permis d'entrer en contact avec les participants et les observations proprement dites sont envisagées comme moyen de poursuite du dialogue avec les acteurs en vue du transfert des connaissances. Des notes manuscrites ont été prises durant les rencontres et complétées dans les vingt-quatre heures suivant la

séance d'observation. Cette stratégie a été envisagée, car elle permet de ne pas interférer avec le climat des rencontres, c'est-à-dire de le laisser le plus naturel possible afin que les événements se produisent le plus naturellement possible. Toutefois, comme pour toute étude empirique il est impossible de nier que la présence du chercheur peut influencer dans une certaine mesure les propos et les actions des participants. Afin de réduire ce biais, nous avons expliqué le sens de la démarche, qui n'en est pas une d'évaluation et de vérification, aux participants. Également, le fait d'avoir observé toutes les rencontres du comité conjoint auxquelles participaient plusieurs personnes rencontrées dans le cadre d'entretiens semble avoir permis d'atténuer l'effet de ma présence.

Figure 2. Date des observations du comité conjoint



4.1.6.3 La recherche documentaire

La documentation permet d'obtenir une foule d'informations de manière non intrusive : elle donne notamment accès au langage utilisé par les participants, permet d'identifier certains événements ou moments importants dans le temps, souligne ce à quoi les participants ont donné de l'attention. La documentation est ici envisagée comme source complémentaire : lorsque la documentation est incomplète, il est possible de trianguler cette information avec celle obtenue dans le cadre des entretiens et de l'observation. Systématiquement, après chaque entretien et chaque réunion du comité conjoint, nous avons effectué des demandes relatives à la récupération de documents en lien avec notre recherche. Plus précisément, un corpus de documents internes a été constitué à partir des documents récupérés à la suite de différents entretiens. Les documents ont notamment été obtenus par l'intermédiaire de personnes ayant participé à diverses instances depuis un certain nombre d'années. Notamment, nous avons eu accès à un cartable dans lequel les intervenants d'une unité rassemblaient les documents relatifs aux travaux du comité conjoint depuis plusieurs années. Tous les documents reçus ont été considérés. L'ensemble des documents a été soumis au même processus d'analyse interprétative, et ce, au même titre que les entretiens. Au terme de la collecte, plus d'une centaine de documents ont été recensés. Le **tableau 7** les décrit et les

dénombrer. Il s'agit de comptes rendus de réunions (comité de pilotage, comité conjoint, sous-comité de travail), de documents internes tels que des capsules (ateliers) ayant été animées dans les équipes sur différents thèmes (schéma intégrateur des rôles, plan d'intervention, confidentialité, objectif de collaboration, développement de l'autonomie, etc.), d'outils d'intervention (petit carnet de la rentrée, fiche de communication, code vestimentaire), de rapports d'activité produits par l'école (depuis l'année scolaire 2006-2007), de bilans sur la situation de collaboration (questionnaire sur la collaboration, « *world café* » et l'accompagnement de l'élève à travers le temps), et bien entendu le guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'école. La documentation obtenue varie bien évidemment en fonction des années, certaines étant mieux documentées que d'autres. En effet, peu de documents datant d'avant 2010 ont été recensés. Cependant, des références aux années 2005 à 2009 sont présentes dans un certain nombre de documents et les propos de certains participants remontent à ces années, ce qui permet tout de même de considérer cette période afin de mieux comprendre le développement de la collaboration dans le cas à l'étude. Bien que ces documents n'aient pas été conçus à des fins de recherche, le fait qu'ils aient été rédigés par les acteurs eux-mêmes permet de les considérer et d'en apprécier leur contribution à notre compréhension des processus de développement de la collaboration. En effet, cette documentation constitue une source fiable en ce qui a trait à la chronologie des événements et aux acteurs impliqués, d'autant plus qu'ils ont été produits dans différents contextes et par différents acteurs, ce qui garantit l'accès à diverses perspectives sur les événements. Les comptes rendus sont également vérifiés, voire adoptés par les participants, ce qui accroît la qualité des données.

Tableau 7. Description des différents types de documents recensés et de leur nombre

Type de documents	Années											Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Comité conjoint	0	0	0	2	8	5	5	1	2	3	5	31
Sous-comité	1	0	0	0	1	4	0	0	0	1	0	7
Code vestimentaire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Comité pilotage	0	0	0	0	6	7	4	0	0	0	0	17
CGRI	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Calendrier	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	4
Rapport consultation	0	0	1	4	5	0	0	0	0	0	0	10
Rapport activité	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	5
Carnet de la rentrée	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Indicateurs	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3
Règles de vie	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Confidentialité	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Mémo	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Animation	0	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	6
Stratégie violence	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Rapport	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Guide et ébauche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Code vestimentaire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Carnet de la rentrée	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Règles de vie	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Confidentialité	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Stratégie violence	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	2	0	1	17	28	23	10	2	4	5	7	103

4.1.7 Le déroulement de la collecte de données

La collecte de données par l'intermédiaire des trois techniques présentées plus haut, s'est déroulée entre le 1^{er} février 2017 et le 22 novembre 2017. Une demande de certification a été déposée au Comité d'éthique à la recherche du CISSS de la région où s'est réalisée la collecte. Celle-ci a été approuvée : la certification se retrouve en **annexe 9**. Le terrain s'est déroulé sur une période d'environ neuf mois, ce qui a permis d'ajuster au fur et à mesure et autant que possible nos questionnements afin de mieux comprendre le vécu des participants. Cela a également favorisé le développement de réflexions et de questions pertinentes au fil de l'avancement (Stake, 1995). Pour terminer, au printemps 2018, les résultats ont été présentés lors du comité de gestion de la réadaptation en internat. Cette rencontre avait pour but de valider l'interprétation des résultats de l'étude, de vérifier si des explications supplémentaires incontournables n'avaient pas été omises.

4.2 L'analyse des processus : stratégie d'analyse de données

Après examen de différents types d'analyse de données qualitatives, tels que l'analyse thématique, hiérarchique ou liée au thème central, l'analyse séquentielle apparaissait la plus pertinente compte tenu de notre objectif de la recherche : l'analyse séquentielle permet de disséquer la chronologie, mais également les processus (Langley, 1999). Qui plus est, une démarche abductive d'analyse de données prend place, de manière à favoriser les allers-retours entre les données et les différentes actions identifiées dans le processus de traduction. Ces éléments font ainsi l'objet de la présente section.

Avant de débiter, certaines notions relatives à l'étude des processus, incluant la conception de la temporalité et des changements, apparaissant comme étant centrales à notre démarche d'analyse, sont précisées. Tout d'abord, lorsque l'on s'intéresse aux processus, le temps devient une composante essentielle et permet de saisir comment surviennent les événements, les activités, les choix et les résultats (Langley et Tsoukas, 2010, p. 6). Les perspectives processuelles nécessitent de s'intéresser à la question de la temporalité, et plus

particulièrement à l'évolution des phénomènes dans le temps (Langley et Tsoukas, 2010). La temporalité peut être abordée de deux principales façons. Une première approche est celle de la théorie dite de la dépendance au sentier, c'est-à-dire que ce qui s'est produit à un moment donné contraint les options disponibles pour le développement subséquent et la construction de la collaboration et des interactions. Une seconde approche consiste à considérer la dynamique du changement et de proposer une approche davantage narrative laissant plus de place à la réversibilité. C'est cette conception que suggère la théorie de l'acteur-réseau et que nous adoptons. L'idée de devenir remplace ainsi la notion d'être ; incidemment, les changements, les flux et les interruptions deviennent centraux : « *the becoming of entities is relational, but takes place through a succession of processes* » (Hernes, 2010, p. 171). Il importe de rappeler que les notions d'état, d'événement ou d'entité ne sont pas totalement mises à l'écart : il s'agit plutôt d'insister sur leur complexité en s'intéressant aux activités et négociations qui constituent ces notions (Langley et Tsoukas, 2010). On s'intéresse ainsi aux micros processus qui contribuent aux transformations (Langley et Tsoukas, 2010, p. 7). Ce faisant, les concepts suivants sont mobilisés : « *activity over product, change over persistence, novelty over continuity, and expression over determination* » (Langley et Tsoukas, 2010, p. 2).

Tel que mentionné afin de saisir les processus, l'analyse séquentielle telle que suggérée par Langley (1999) est utilisée. Bien que le terme séquence puisse laisser sous-entendre la production d'un modèle développemental, voire linéaire, de la collaboration, ce n'est pas le cas. Cette analyse mise plutôt sur la compréhension des « *logiques derrière les progressions observées* » (Langley, 1999, p. 212). Considérant l'indissociabilité discutée plus haut entre temporalité et processus, Langley (1999) suggère un premier découpage temporel, ce que nous privilégions. Il s'agit donc premièrement d'identifier les principaux événements marquant le développement de la collaboration afin de délimiter des périodes distinctes durant lesquelles la collaboration se développe de façon singulière. Bien qu'un certain nombre d'événements puissent être répertoriés, au fil des années étudiées, c'est leurs répercussions sur le développement de la collaboration qui a fait que ces événements ont été considérés comme étant marquants. Les événements soulevés par les participants ou relevés

dans la documentation et servant à l'identification des périodes ne sont pas abordés comme des outils permettant de simplifier l'analyse ; ces moments sont plutôt vus comme des points de repère et des périodes à l'intérieur desquelles des analyses plus approfondies sont développées. L'identification de ces périodes et surtout leur analyse permet de repérer à terme des similarités (Langley et Tsoukas, 2010, p. 14). Sans explication, l'identification de ces différentes périodes ne permettrait pas une compréhension des processus de développement de la collaboration. Il convient de comprendre la progression et à expliquer pourquoi certains événements ou actions se produisent de la façon dont ils se produisent à l'intérieur de chacune de ces périodes (Langley et Tsoukas, 2010, p. 15). Deuxièmement, bien que les données soient découpées de façon séquentielle, en périodes de développement, elles ne le sont pas au détriment de la mise en évidence de la complexité, des nuances et des interactions associées au phénomène à l'étude pour chacune de ces périodes ; les actions se déroulant durant ces périodes ont donc été codées (Langley, 1999). À l'intérieur de chacune des périodes ont ainsi été identifiées les actions de différents niveaux, c'est-à-dire les actions liées à l'intervention, à la gestion et à la stratégie, qui surviennent. Sont évidemment traités les éléments permettant la compréhension des raisons pour lesquelles ces actions se produisent de la façon dont elles se produisent, de même que les logiques d'actions des différents acteurs. Une place importante est accordée au sens que les acteurs attribuent à leurs actions ainsi qu'à l'identification des actants guidant ces dernières. Cet exercice repose notamment sur les réponses aux questions *par qui sont réalisées ces actions* et *pourquoi*. Cela permet d'identifier les actants de chacune des périodes. Concrètement, afin de réaliser ces deux premières étapes propres à l'analyse une première trame a été rédigée de façon chronologique à partir de l'ensemble des documents recensés. Ensuite, la codification des entretiens en fonction des processus de développement de la collaboration d'une part et de la chronologie des événements recensés à l'intérieur de ces derniers d'autre part a permis d'enrichir cette première trame. Chaque entretien a par ailleurs été codé au regard des processus de développement de la collaboration. Il en est de même pour les comptes-rendus d'observation ainsi que du corpus documentaire. De nombreux allers-retours entre les entretiens et la trame ont également pris place. Les données d'observations sont par la suite venues compléter cette dernière, mais surtout, elles ont été utilisées à des fins de validation.

Troisièmement, l'identification des processus et plus particulièrement à partir des concepts du processus de traduction a pris place. On analyse alors le développement d'actions collectives autour de la question des enjeux de réussite scolaire de ces jeunes. Ont ainsi été ciblés les enjeux de réussite scolaire problématisés dans chacune des périodes. Tel que mentionné au chapitre 1, ces enjeux sont envisagés de façon large, c'est-à-dire qu'ils incluent ce qui est relatif à la réussite scolaire des jeunes de façon directe ou indirecte. Les problèmes énoncés par les différents acteurs sont donc considérés s'ils sont formulés dans le but d'améliorer la réussite scolaire des jeunes. À partir de ces problématisations, sont identifiées le cas échéant les autres actions du processus de traduction qui permettent de révéler le développement de la collaboration. On prend ainsi soin d'identifier les stratégies d'intéressement, le rôle et les intérêts des parties, les controverses et négociations de même que les solutions et leur enrôlement. Une analyse abductive de la trame à partir des concepts du processus de traduction a concrètement pris place. L'ensemble de la trame des résultats a été analysée de façon abductive à plus de trois reprises afin de consolider les interprétations relatives aux composantes de notre cadre de recherche. La combinaison de cette description fine et de l'utilisation des concepts du processus de traduction permettent ainsi de répondre à notre question de recherche, soit de comprendre les processus sous-jacents au développement de la collaboration autour des parcours scolaires durant la période à l'étude. À cet égard, la construction du réseau au sens de la théorie de l'acteur-réseau, par les connexions qu'elle permet de révéler, génère une explication. La définition du terme « *explication* » proposée par Latour (1996, p. 375) est adoptée, c'est-à-dire, « *the attachment of a set of practices that control or interfere in one another. No explanation is stronger or more powerful than providing connections among unrelated elements or showing how one element hold many others* ». L'ensemble de nos résultats tracent ainsi le réseau de soutien à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Pour terminer, à partir de l'analyse des synthèses de chacune des périodes, une analyse transversale du développement de la collaboration a été produite.

4.4 Rigueur, crédibilité et transférabilité de l'étude

Cette section a pour but de discuter de certains critères de scientificité applicables à la présente recherche, dont la rigueur méthodologique, la crédibilité de l'étude de même que la transférabilité de cette dernière. En ce qui a trait à la **rigueur**, en premier lieu elle repose sur la cohérence entre l'objectif de l'étude, la méthodologie et les techniques de collecte de données. D'une part, l'atteinte de l'objectif, soit de comprendre les processus de développement de la collaboration, est en lien avec les données longitudinales collectées. D'autre part, tel qu'illustré par le cadre de recherche, on considère que la compréhension du développement de la collaboration passe par celle des actions et des logiques d'actions des acteurs. Cela dit, l'utilisation de techniques complémentaires, soit les entretiens semi-dirigés, les sources documentaires et l'observation apparaît cohérente afin de saisir ces éléments. En second lieu, la rigueur repose sur la triangulation méthodologique (Stake, 1995) aussi connue comme la triangulation des techniques et sources de données (Tracy, 2010). L'utilisation de multiples techniques permet la production d'explications additionnelles (Stake, 1995) et par conséquent, de dégager des explications plus nuancées et d'éviter les surinterprétations. En troisième lieu, le fait d'avoir étudié le phénomène à travers le temps permet de comprendre les changements observés, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles ce changement se produit. Ceci représente ainsi une forme de triangulation des données au sens de Stake (1995), car il s'agit d'un effort afin de voir si ce qu'on observe a le même sens dans différentes circonstances. Ainsi, le fait de comprendre la construction du phénomène en profondeur en tenant compte de l'évolution du contexte s'ajoute aux éléments de rigueur de cette étude. D'avoir transcrit chacun des entretiens dans un court délai et d'avoir rédigé des notes de terrain a permis d'obtenir des données significatives et intéressantes pour la compréhension du développement de la collaboration, de même que le fait d'avoir articulé collecte et analyse.

Concernant la **crédibilité**, elle est principalement liée à la phase d'analyse des données. Tout d'abord, le fait de présenter une description détaillée et concrète des données ainsi que l'utilisation d'une quantité importante de données permet de considérer cette étude comme crédible. La reconstitution d'une « histoire » cohérente dans le temps reflète d'ailleurs la saturation empirique des données. À ces éléments s'ajoute le fait d'avoir procédé à une présentation des résultats au comité de gestion de la réadaptation en internat pour validation, auquel étaient présents six chefs de service, la direction adjointe de l'école et l'adjointe du coordonnateur du centre de réadaptation. En ce qui concerne la crédibilité, l'alignement entre les apprentissages tirés de la recension des écrits et l'objectif général s'avère important de même que le fait que le cadre de recherche et d'analyse adopté permette d'appréhender l'objet d'étude de façon précise. Ensuite, tel que le montre le **tableau 8**, la méthodologie et les techniques de collecte de données adoptées permettent de saisir l'ensemble des composantes du cadre de recherche de manière satisfaisante. L'utilisation de ces différentes méthodes, également appelée « triangulation méthodologique » (Stake, 1995), a contribué à la production d'explications additionnelles. Enfin, le lien entre la recension des écrits et plus particulièrement les éléments de pertinence scientifique de l'étude et la discussion démontre la cohérence de l'étude et la rend par conséquent crédible. En ce qui a trait à la **transférabilité**, le fait de pouvoir mettre en lien les résultats de l'étude avec les études existantes sur le sujet (cf. section discussion) rend d'une part les résultats de la recherche transférable. D'autre part, l'étude de cas unique permet une remise en question de certaines théories et peut suggérer la complexité de certains phénomènes ou interventions et aider à déterminer les limites de la généralisation (Stake, 2000). Deux autres éléments contribuent également à la transférabilité des données : la description fine du contexte de même que les efforts d'abstraction relatifs à l'interprétation des résultats.

Figure 3. Synthèse du devis de recherche

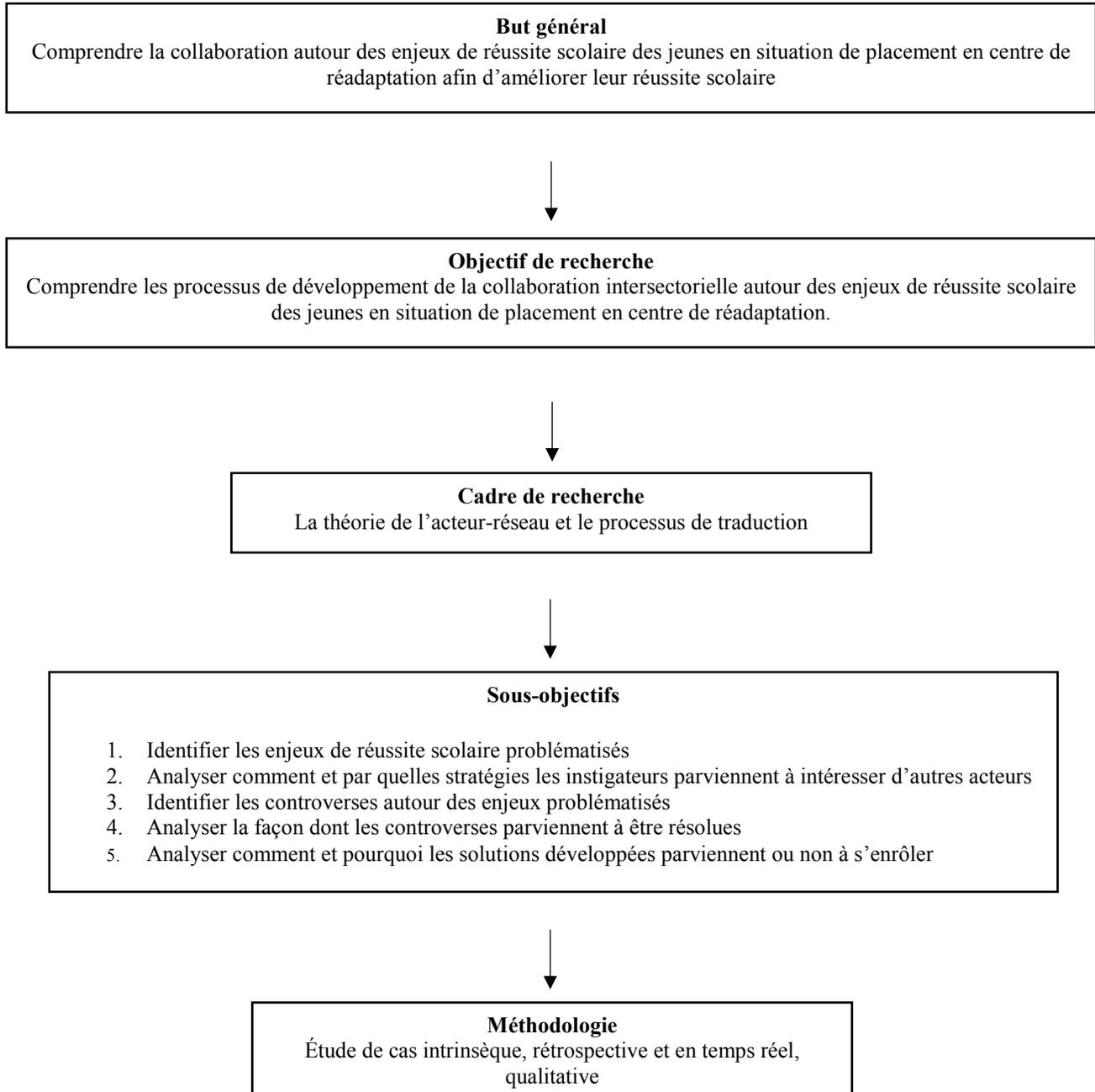


Tableau 8. Liens entre les sous-objectifs et les techniques de collecte de données

Sous-objectifs	Techniques	Entretiens (25)	Documents (97)
Problématisation	Documentation Entretiens	Jeunes (4) Parents (1) Enseignants (6) Éducateurs (5) Professionnels (2) Gestionnaires (6)	Compte-rendu comité conjoint/pilotage (52) Rapports de consultation (10) Indicateurs et rapports suivis (4)
Intéressement	Documentation Entretiens Observations	Enseignants (6) Éducateurs (5) Professionnels (2) Gestionnaires (6)	Compte-rendu comité conjoint/pilotage (52) Indicateurs et rapports suivis (4) Animation (6)
Controverses	Documentation Entretiens Observations	Enseignants (6) Éducateurs (5) Professionnels (2) Gestionnaires (6)	Compte-rendu comité conjoint/pilotage (52) Rapport de consultation (10) Compte rendu CGRI (3)
Convergences	Documentation Entretiens	Enseignants (6) Éducateurs (5) Professionnels (2) Gestionnaires (6)	Compte-rendu comité conjoint/pilotage (52) Travaux sous-comités (7) Rapports d'activités (5) Outils et guide (10)
Enrôlement	Documentation Entretiens	Enseignants (6) Éducateurs (5) Professionnels (2) Gestionnaires (6)	Compte-rendu comité conjoint/pilotage (52) Rapports d'activités (5) Indicateurs et rapports suivis (4)

Figure 4. Liens entre la pertinence scientifique dans le champ de l'administration publique et la discussion

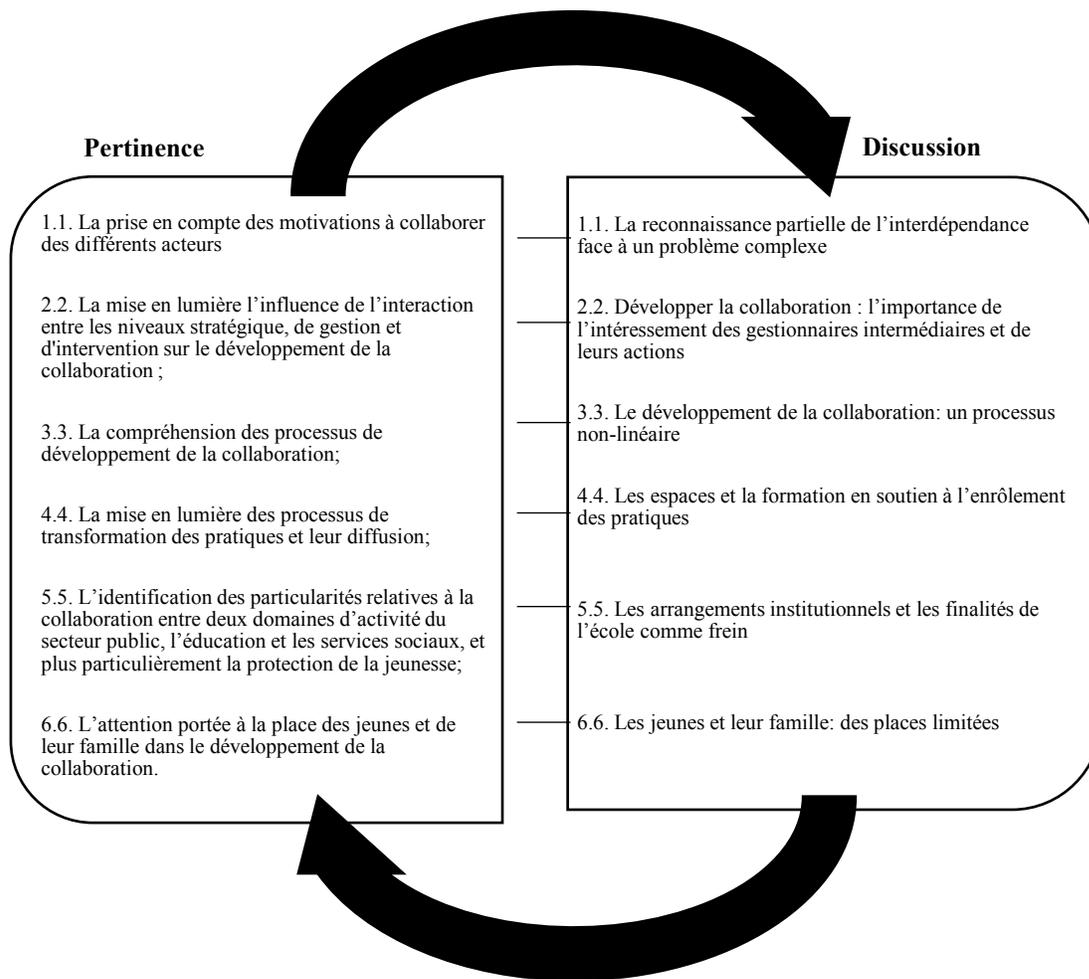
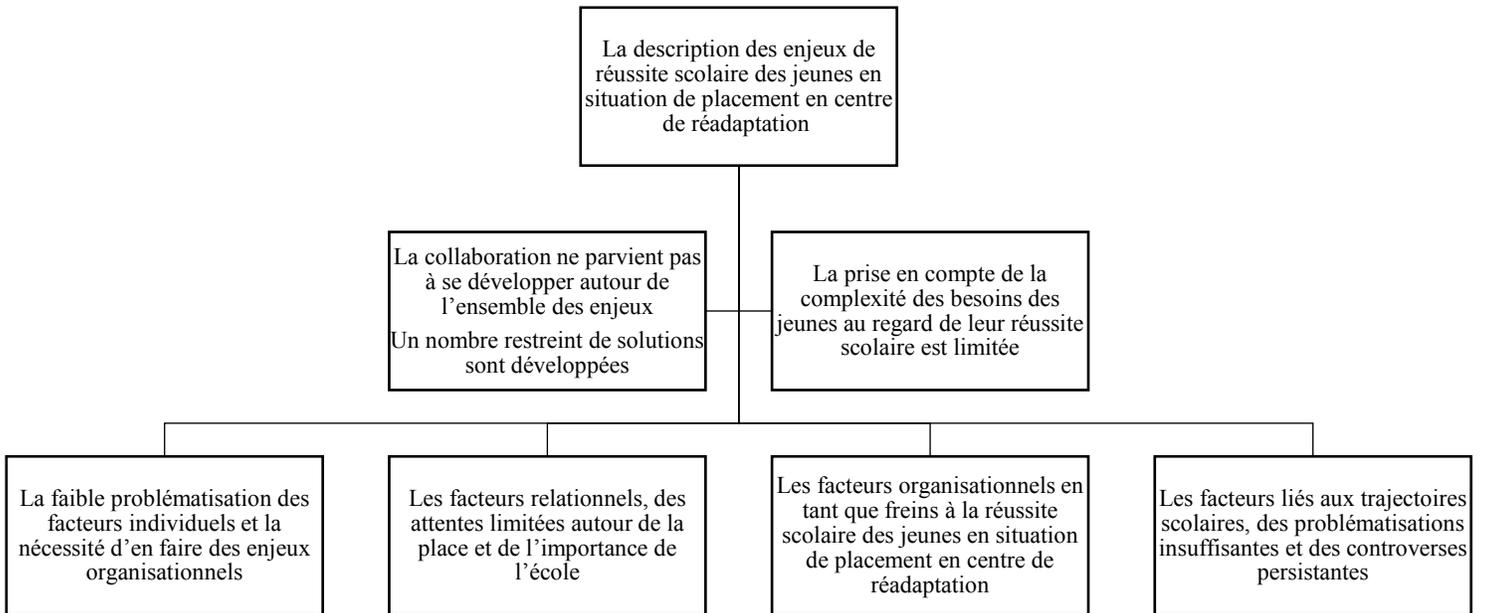


Figure 5. Liens entre la pertinence scientifique dans le champ des écrits sur la scolarité des jeunes en situation de placement et la discussion



4.5 Les limites de l'étude

Comme toute recherche, la présente étude comporte certaines limites. Ces dernières sont principalement d'ordre méthodologique. Une première est celle de la sélection des répondants (Flyvberg, 2011). Bien que la rencontre de répondants diversifiés sur le plan de leurs expériences et intérêts fût envisagée, la majorité de répondants rencontrés présentait un intérêt particulier pour la question de la réussite scolaire des jeunes ou de la collaboration entre le milieu de l'éducation et de la protection de la jeunesse. Cela s'explique entre autres par le fait que le recrutement des intervenants devait passer par des informateurs clés, condition prescrite dans la certification éthique du projet. Le fait de ne pas avoir eu le contrôle sur la sélection des participants peut faire en sorte que l'on ait obtenue saturation empirique par rapport aux propos d'une certaine catégorie de participants et que certaines explications aient été mises de côté. À cet égard, les logiques d'actions des éducateurs identifiés comme réfractaires ont pu être identifiées qu'à l'aide de propos rapportés par les répondants rencontrés. Cette contrainte de recrutement a également eu des répercussions sur le nombre de professionnels et de parents rencontrés. À la vue des méthodes utilisées bien qu'elles aient permis de retracer le développement de la collaboration sur une période de dix ans de façon satisfaisante c'est-à-dire en fournissant de nombreux détails et explication liés au développement de cette dernière, en raison des contraintes de recrutement et du contexte des participants les problématisations des professionnels, parents et jeunes sont en quelque sorte minimisées. Le fait d'avoir rencontré un nombre limité de ces acteurs, combiné au fait que ces derniers pour la plupart n'étaient présents qu'à la dernière période a pour conséquence que certaines problématisations de ces acteurs n'ont pu être relevées que pour la dernière période étudiée. Une seconde limite concerne l'interprétation des résultats. Compte tenu de la nature du travail, les résultats ont été interprétés par une seule chercheure ce qui limite les confrontations des positions. La triangulation par des chercheurs de postures différentes afin de parvenir à une convergence des interprétations (Stake, 1995) n'a pas été exploitée. Une validation des résultats par les acteurs de terrain a tout de même pris place. Qui plus est, l'interprétation est renforcée par le fait d'avoir étudié le phénomène à travers le temps. L'analyse de l'évolution des problématisations a permis de relever la récurrence d'enjeux et d'explications. Cela a permis de renforcer nos interprétations et de valider plusieurs d'entre

elles. Cela consiste en une forme de triangulation des données au sens de Stake (1995), car il s'agit d'un effort afin de voir si ce qu'on observe à un certain moment a le même sens à d'autres moments. La force de cette étude repose ainsi sur sa compréhension de la construction du phénomène en profondeur en tenant compte de l'évolution du contexte. De même, l'utilisation de deux formes de triangulation et le cadre de recherche préconisé ont permis une compréhension fine du développement de la collaboration intersectorielle autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement.

CHAPITRE 5. RÉSULTATS

Le présent chapitre est divisé en cinq périodes de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement. Ces périodes font chacune l'objet d'une section distincte dans laquelle on retrouve une description détaillée du développement de la collaboration, et plus particulièrement des actions menant à sa construction. En ce qui a trait aux actions, elles sont présentées en fonction de leur niveau, soit stratégique, de gestion ou d'intervention. Elles sont également interprétées par rapport aux différentes étapes du processus de traduction. Les problèmes formulés concernant les enjeux de réussite scolaire et ce qui fait en sorte que l'on puisse poursuivre la construction de la collaboration autour de ces derniers, soit l'intéressement des acteurs, sont ainsi discutés. Les controverses, les idées hétérogènes des acteurs autour d'un problème initial, et les raisons pour lesquelles ces dernières parviennent ou non à être surmontées sont également analysées et interprétées. Ensuite sont identifiés les actants qui permettent ou non la convergence des positions des acteurs. À terme, cela permet d'identifier les raisons pour lesquelles la collaboration atteint ou non ses objectifs dans le temps, et plus précisément les actants à l'œuvre. L'enrôlement des actants et solutions dans le réseau sont enfin discutés. Une synthèse du développement de la collaboration en fonction de ces actions est par ailleurs présentée à la fin de chacune des périodes.

À la suite de la présentation des périodes de développement de la collaboration prend place une section sur des enjeux de réussite scolaire apparaissant à la marge des processus de construction de la collaboration. Ces enjeux sont présentés à la toute fin pour deux raisons. Premièrement, ils n'apparaissent pas comme étant caractéristiques d'une période en particulier. Deuxièmement, l'ancienneté variable des intervenants et le fait que la collaboration ne se développe pas autour de ces enjeux font en sorte qu'il était difficile, voire impossible dans le contexte de notre étude de les situer dans le temps. Leur présentation permet toutefois d'éclairer les processus de développement de la collaboration, notamment la problématisation et l'intéressement, et d'obtenir une vision globale des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement.

Pour terminer, une analyse transversale du développement de la collaboration à travers les périodes est présentée afin de faire ressortir les principaux processus de développement de la collaboration. En quelques mots, nos résultats montrent la reconnaissance partielle de l'interdépendance autour de la question de la réussite scolaire, l'importance de l'intéressement des cadres intermédiaires, d'un niveau stratégique fort et l'influence positive des espaces réflexifs qui permettent l'articulation entre les différents niveaux. Également, ils illustrent la non-linéarité du processus de développement de la collaboration. Certaines problématisations sont d'ailleurs récurrentes ; ainsi des enjeux font l'objet de problématisation dans plusieurs périodes. C'est par exemple le cas de la circulation de l'information, de la gestion des comportements problématiques et des plans d'intervention scolaire. On constate également que la persistance dans l'utilisation de certaines stratégies d'intéressement n'est pas garante du développement de la collaboration. En effet, certaines stratégies d'intéressement sont reprises au fil des périodes comme le développement d'objectifs de collaboration, mais ne parviennent pas aux résultats escomptés.

5.1 Période 1. 2007-2010 : Pilotage du développement de la collaboration par le haut

Le développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire débute à la suite d'un événement notable survenu en 2007. L'entrée en fonction d'une nouvelle direction d'école et d'un nouveau directeur du centre de réadaptation marque en effet le début de cette période. Cette arrivée est importante puisqu'après cette dernière on assiste rapidement à l'abolition temporaire du conseil d'établissement réunissant des membres du milieu scolaire et de la réadaptation ainsi qu'à l'initiation d'une démarche relative à l'amélioration de la réussite scolaire des jeunes. Cette démarche débute ainsi par la formulation d'une nouvelle vision. Cette dernière s'inscrit dans la continuité du constat par les directions de l'existence de pratiques professionnelles en silo ; un état des lieux de ces pratiques est par ailleurs présenté dès la première section de cette période. De ce constat émerge ensuite une volonté stratégique d'amorcer la collaboration autour de la réussite scolaire et plus particulièrement autour de l'optimisation de l'intervention en classe. On assiste durant cette période au pilotage de la collaboration par le haut, les directions déploient des stratégies d'intéressement. Il s'agit notamment de la création de structures et d'espaces de discussion et de formations. Ces espaces sont confrontés à des controverses liées à la conception de la réussite scolaire et à la problématisation de ses conditions associées, ce qui inclut la communication, le partage et la circulation de l'information. La collaboration, envisagée comme solution à l'échec scolaire, fait quant à elle consensus. Enfin, à la suite des formations, le comité de pilotage définit deux cibles : le développement de l'autonomie et de la collaboration dans le respect des rôles de chacun.

5.1.1 État des lieux initial : L'identification de pratiques professionnelles en silo

Les pratiques des acteurs autour des enjeux de réussite scolaire constituent, comme mentionné précédemment, un point de départ qui permet de comprendre le développement de la collaboration. Cette section décrit les pratiques des éducateurs en classe et celles des enseignants, les liens entre ces intervenants ainsi que les liens entre divers intervenants à l'extérieur de la classe. Concernant les pratiques et relations entre les divers professionnels à l'extérieur de la classe, les relations entre les éducateurs et psychologues, entre les éducateurs et les intervenants en toxicomanie, de même que celles entre les psychologues et les enseignants et entre les intervenants en toxicomanie et les enseignants sont discutées. Par la suite sont exposées les relations entre les éducateurs et les professionnels de la santé mentale et celles entre ces professionnels et les enseignants.

Les pratiques des éducateurs et des enseignants

En ce qui a trait aux pratiques des éducateurs en classe, on relève dans la documentation recensée et dans les entretiens qu'elles sont assez passives. Notamment, des éducateurs admettent qu'ils s'assoient au fond de la classe et passent le temps, en lisant des revues, le journal ou faisant des jeux de patience. À cet égard, un gestionnaire souligne, « *c'est ce qu'on disait aux nouveaux de faire* » (Gestionnaire 4). Certains éducateurs disent aussi ne pas toujours trop savoir quoi faire durant les périodes de cours. Parfois, avec l'accord de l'enseignant, certains aident les élèves dans leur travail. Il faut toutefois reconnaître que certains éducateurs sont à l'avant-garde et que « *ce n'était pas tout noir ou blanc* » (Gestionnaire 4). Il semble que certains s'impliquent davantage, mais de manière générale, les éducateurs interviennent lorsqu'il faut retirer un élève. La gestion des comportements relève selon plusieurs répondants des éducateurs. Ils sont les gardiens, voire selon certains « les taxis » entre la classe et l'unité. Ils sont également responsables de la gestion des mesures disciplinaires et des conséquences. Concernant les pratiques des enseignants, on retient principalement qu'ils s'occupent du volet pédagogique et qu'ils détiennent le leadership de classe (Rapport consultation, 2007). On souligne par ailleurs dans ce rapport que dans ce contexte, les enseignants font la majorité des interventions durant la période de

cours et que les éducateurs adaptent leurs pratiques en fonction de chaque enseignant. Selon certains éducateurs, ils ont parfois «*intérêt à avoir un bon roman à lire*» (Rapport consultation, 2007), car il semble que peu de place leur soit laissée par les enseignants. Durant les heures de classe, les enseignants mettent en œuvre le Programme de formation de l'école québécoise, ils appliquent les plans d'intervention scolaire qu'ils élaborent généralement seuls et annotent l'agenda par rapport à la production et au comportement de l'élève (Rapport consultation, 2007). Plusieurs répondants soulignent par ailleurs que les enseignants structurent la majorité du travail de façon modulaire et individuelle, c'est-à-dire que chaque élève détient son propre matériel et avance à son rythme ou à celui dicté par l'enseignant. L'utilisation de cette méthode d'enseignement provient selon ces derniers entre autres du fait que les groupes-classes sont multiniveaux. Bien que l'écart entre les niveaux scolaires des jeunes d'une même unité puisse parfois être restreint, les arrivées et départs fréquents dus à la durée de placement des jeunes contribuent à l'utilisation de cette méthode. Ainsi, l'enseignant ne propose que très rarement des activités ou du travail en sous-groupe et ne permet quasiment jamais les échanges en classe, voire les discussions entre les élèves (Rapport consultation, 2007). En ce qui a trait aux activités, il semble que les enseignants n'informent ou ne consultent pas les éducateurs. Du point de vue des éducateurs, notamment de certains souhaitant s'impliquer, cela rend parfois difficile leur travail puisqu'ils ne sont pas préparés et qu'ils ne connaissent pas les attentes des enseignants par rapport aux activités.

Les liens entre les éducateurs et les enseignants

Quant aux liens entre les éducateurs et les enseignants, des répondants relèvent en premier lieu que l'éducateur partage de manière générale un minimum d'information jugée essentielle sur les jeunes. Les enseignants ne détiennent donc que très peu d'informations cliniques sur les jeunes de leurs groupes. Cette pratique crée certains irritants chez les enseignants. On relève à titre d'exemple les conséquences du peu d'information donnée par les éducateurs aux enseignants au sujet des sorties des jeunes du centre de réadaptation durant la fin de semaine. Dès lors, des enseignants ne comprennent pas pourquoi le jeune arrive à l'école le lundi inapte à l'apprentissage. En conséquence, cela donne lieu à des tensions entre les éducateurs et les enseignants. Plusieurs enseignants rapportent que l'intervention n'est alors

pas basée sur la situation du jeune et que chacun passe ses frustrations auprès de ses collègues soit dans la salle des enseignants ou dans les unités puisque peu de lieux existent pour gérer les différends. En second lieu, nombre d'intervenants rapportent que les enseignants et les éducateurs interviennent de la même façon avec l'ensemble des jeunes, peu importe leur situation, et ce, en fonction des comportements visibles. La situation du jeune, par exemple psychologique ou familiale, est, selon eux, plus ou moins prise en compte. Cela s'explique selon plusieurs répondants par le fait que les problématiques des jeunes soient assez homogènes. Les élèves sont alors exclus de classe et ramenés à l'unité aussitôt qu'un comportement inadéquat est observé et ramenés à l'unité. En troisième lieu, les intervenants rapportent de fréquents changements dans les duos éducateur-enseignant en classe durant une même journée et que cela génère des difficultés et frustrations relatives à l'intervention, car l'éducateur présent ne connaît pas l'historique de la journée et n'intervient donc pas toujours dans la continuité des interventions précédentes. Plusieurs explications justifient par ailleurs ce roulement : 1) le fait que l'éducateur n'accompagne jamais, sauf exception, les jeunes à l'école toute la journée ; 2) le fait que les équipes régulières des unités ont un horaire variable ; et 3) le roulement d'éducateurs dans les unités dû à de nombreuses absences.

Pour conclure, en ce qui a trait aux pratiques des éducateurs et des enseignants et aux liens entre ces derniers, on observe que les rôles sont très distincts, notamment le premier s'occupe de l'enseignement et le second du comportement. Également, il ressort que les interventions d'ordre comportemental sont plutôt uniformes et que les éducateurs et enseignants ne se partagent qu'un minimum d'information. Enfin, durant les heures de classe, on note une quasi-absence de communication entre les éducateurs et les enseignants, qui se répercute sur les interventions.

Les liens entre les éducateurs et divers professionnels

Concernant les éducateurs et leurs relations avec d'autres professionnels, on relève dans les propos de ces derniers le peu de liens qu'ils semblent avoir avec les psychologues et intervenants en toxicomanie en ce qui a trait à la réussite scolaire des jeunes. Cela semble dû à la définition des rôles de chacun, tel que le mentionne un éducateur :

Ils sont au centre, ils ont des bureaux ici et ils vont prendre les jeunes durant les heures de classe pour les rencontrer pour faire des rencontres, peu importe dans la semaine. C'est sûr qu'ils en connaissent plus sur le scolaire parce qu'ils travaillent ici avec nous, mais en même temps je ne suis pas tenu de les informer si le jeune ne va pas bien à l'école. On n'a pas de rencontre ensemble, mais souvent les jeunes vont leur en parler de l'école et souvent ils sont au courant parce qu'ils vivent dans le quotidien du jeune.

-Éducateur 2

En plus des rôles, les enjeux de confidentialité influencent aussi les relations entre ces acteurs. Les règles de confidentialité auxquelles sont soumis les psychologues font notamment en sorte que ces derniers ont peu de contacts avec les autres acteurs. Un éducateur souligne à ce propos : *« ici on a des psychologues. Par contre au niveau de la confidentialité pour être certain que les jeunes s'ouvrent beaucoup, on n'a pas accès au psychologue et le psychologue il ne nous donne pas d'information pour vraiment garder le lien de confiance avec le jeune »* (Éducateur 5). Apparemment, il arrive que ce soit un autre psychologue qui participe aux rencontres afin de s'assurer de préserver le lien de confiance et que les informations confidentielles ne soient pas divulguées. Les éducateurs obtiennent ainsi des informations minimales de la part des psychologues.

Les liens entre les enseignants et divers professionnels

Quant aux liens entre les enseignants et les psychologues et intervenants en toxicomanie, ces intervenants ont des contacts informels. Aux dires des enseignants, ces contacts se produisent notamment lorsque les psychologues ou intervenants en toxicomanie viennent chercher les jeunes durant les heures de classe ou lorsqu'ils se croisent simplement dans le corridor puisque leur bureau se trouve dans le même bâtiment que l'école. Ils fournissent dès lors de l'information qui permet aux enseignants d'ajuster leur intervention en classe. L'information fournie par ces intervenants n'est vraisemblablement pas de type confidentiel, mais permet selon ces derniers des ajustements au niveau des interventions. Selon un enseignant, il s'agit d'information comme « *il vit des choses difficiles, il arrive de loin où il n'est pas disponible, il est envahi* » (Enseignant 2). Les enseignants ont également de temps à autre des contacts de nature plus formelle, notamment lorsque les psychologues ou intervenants en toxicomanie animent des formations qui leur sont destinées.

En ce qui a trait aux pratiques et liens entre les éducateurs et les professionnels de la santé mentale concernant les enjeux de réussite scolaire des jeunes, les éducateurs soulignent d'abord être sollicités par les pédopsychiatres lors des rendez-vous des jeunes avec ces derniers. Un éducateur mentionne par ailleurs au sujet des pédopsychiatres : « *ils vont toujours questionner les observations qu'on fait* » (Éducateur 1), notamment concernant le fonctionnement du jeune à l'école. Un éducateur ajoute qu'« *en pédopsychiatrie, il y a toujours une discussion au niveau de l'école, mais les enseignants n'y participent jamais* » (Éducateur 5). Il semble que les enseignants n'y assistent pas pour deux principales raisons. Cela est d'une part dû au fait que ces rencontres aient lieu à l'extérieur du site du centre de réadaptation. D'autre part, ils ne sont pas invités à participer puisque les éducateurs considèrent détenir suffisamment d'informations afin d'éclairer le pédopsychiatre sur le fonctionnement du jeune à l'école. À cet égard, un éducateur souligne,

Nous on a tellement un bon bilan des jeunes, ici nous on a de jeunes de rencontre où on fait le suivi à l'école, on discute avec le titulaire de temps en temps pour connaître le vécu à l'école, donc rendu en pédopsychiatrie nous on peut donner l'information sans que l'enseignant soit là où que le personnel scolaire soit-là.

-Éducateur 5

Ces pratiques et le rôle des éducateurs en tant que courroie de transmission entre les pédopsychiatres et les enseignants font l'objet d'une problématisation de la part des enseignants. Premièrement, les enseignants ne semblent pas tous avoir l'impression que leur point de vue sur le fonctionnement du jeune est entendu. Comme le souligne cet enseignant : *« des fois il y a des rencontres en pédopsychiatrie où ils abordent le scolaire et on n'est pas là, ou s'il y a eu une évaluation, ils vont aborder le scolaire... l'éducateur souvent est présent, il aborde le scolaire, mais il ne nous a pas posé de question, c'est juste son point de vue... »* (Enseignant 3). Deuxièmement, les enseignants soulignent rarement obtenir de retour sur les recommandations découlant de ces rencontres qui leur semblent pourtant pertinentes afin d'ajuster leur intervention en fonction des problématiques et besoins des jeunes. Plusieurs enseignants sont en effet d'opinion que les informations et recommandations provenant du pédopsychiatre peuvent améliorer leur intervention et souhaitent savoir *« s'il faut faire vraiment des changements majeurs, si quelque chose est vraiment à bannir ou à proscrire »* (Enseignant 3). Toutefois, cette vision ne semble pas entièrement partagée par les éducateurs. En ce qui a trait à la transmission des recommandations du pédopsychiatre aux enseignants, un éducateur mentionne : *« on va y aller vraiment avec ce qui est nécessaire au niveau académique »* (Éducateur 5).

En somme, bien que des contacts prennent place entre les éducateurs et les pédopsychiatres les enseignants problématisent ces pratiques, principalement en raison du partage d'information qu'ils considèrent comme limité par le rôle de liaison et le point de vue des éducateurs. En ce qui concerne les liens entre l'équipe en santé mentale du centre de réadaptation et les enseignants, il arrive d'abord que ces intervenants forment de manière informelle les enseignants. À cet égard, un enseignant souligne l'apport d'un infirmier en

santé mentale dans l'évolution de ses interventions auprès de jeunes présentant des problématiques de santé mentale. Il semble que cette dernière fournisse aussi ponctuellement des pistes d'intervention aux éducateurs afin de soutenir les éducateurs dans le développement d'un encadrement adapté pour le jeune. Dans cet ordre d'idée, un éducateur mentionne que « *les intervenants de la santé mentale donnent des pistes au besoin. Souvent si le jeune est scolarisé on considère que son état est stable, mais oui au besoin on peut leur demander de nous présenter le jeune ou de venir outiller les enseignants pour mieux intervenir avec ce jeune-là* » (Éducateur 4). En partant de ce portrait des pratiques des intervenants autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement, les directions décident de s'attarder à l'optimisation de l'intervention en classe. Cela découle du constat que les pratiques des éducateurs et des enseignants et entre eux ne semblent pas optimales. Elles peuvent être améliorées afin de soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire. Il ressort également que pour les gestionnaires et les intervenants, « *la collaboration [autour des enjeux de réussite scolaire], c'est vraiment prof et éducateur* » (Éducateur 1).

5.1.2 Volonté stratégique et problématisation centrée sur la collaboration enseignants-éducateurs et leur intervention en classe

À la suite de leur arrivée, les deux nouveaux gestionnaires constatent donc que les interventions en classe ne sont pas optimales. Ils attribuent cette situation principalement au manque de collaboration entre les éducateurs et les enseignants et au type d'intervention préconisé, c'est-à-dire des interventions plutôt uniformes, ainsi qu'au partage d'information limité entre ces intervenants. Dès lors, les directions partagent leur point de vue quant à leurs attentes. Ils établissent alors une vision qui s'inscrit par ailleurs dans la continuité des missions respectives de leur organisation :

La direction de l'école et la direction des services de réadaptation en internat du Centre jeunesse se rencontrent pour discuter de l'accompagnement de l'élève en classe. Pour la direction de l'école, la présence de deux accompagnateurs, enseignant et éducateur, dans chacune des classes doit permettre une application rigoureuse et harmonieuse du Programme de formation de l'école québécoise. Pour la direction des services de réadaptation en internat, cette double présence doit permettre d'optimiser l'intervention visant à atteindre les objectifs de réadaptation des jeunes hébergés.

- Outils et guide, 2012 : 4

En somme, les directions problématisent un premier enjeu lié à la réussite scolaire des jeunes, soit la collaboration entre les enseignants et éducateurs et plus particulièrement dans le contexte de la classe. En effet, l'optimisation de l'intervention du point de vue de la direction de la réadaptation passe par le fait de « *favoriser une saine collaboration entre ces deux équipes* » (Gestionnaire 3). Toutefois, la vision développée par les directions reflète les préoccupations de chaque organisation et est reprise tantôt sous le couvert de la collaboration tantôt sous celui de l'optimisation de l'intervention. Il est alors impossible de conclure à la définition d'un seul objectif commun.

5.1.3 Stratégies d'intéressement et d'enrôlement déployées par le haut afin de favoriser la collaboration entre enseignants et éducateurs et l'optimisation de l'intervention en classe

La formation du comité de pilotage

Afin d'opérationnaliser leur vision, les deux directions décident de mettre sur pied un comité de pilotage, une structure stratégique. Les directions optent pour cette structure, car elles considèrent n'avoir que de pouvoir sur le « *décor qui permettra à la culture d'évoluer* » (Rapport consultation, 2010 : 2). Les directions souhaitent également développer une démarche s'inscrivant dans une logique d'organisation apprenante : « *allant de la définition d'une problématique, jusqu'à la définition de balises pour encadrer l'intervention* » (Rapport consultation, 2010 : 2). Pour mettre sur pied ce comité et cette démarche plus générale, les directions décident d'abord de faire appel à une personne externe, soit une Ressource régionale de soutien et d'expertise en difficultés d'ordre comportemental desservant deux régions administratives. L'utilisation de cette personne leur apparaît pertinente compte tenu de son implication dans un projet similaire. Elle se montre par ailleurs intéressée à participer à cette démarche et à accompagner les directions. Par la suite, afin de former le comité de pilotage, les directions sollicitent la participation d'une quinzaine d'intervenants en fonction de leur intérêt à réfléchir sur la question de l'accompagnement des jeunes, de même qu'en fonction de leur leadership positif et de leur ouverture d'esprit. Un questionnaire rappelle que les acteurs sont approchés :

Pour leur esprit critique, mais positif, des gens qui ont envie que la culture change, qu'elle évolue pour le mieux et pas des chialeurs [...] on a besoin de gens qui ont une posture très très positive et axée sur le changement. Utiliser ce type de gens, des belles têtes, tu sais des belles têtes de réflexion...

-Questionnaire 3

Des enseignants, des éducateurs, des chefs de service, un psychologue scolaire et un conseiller pédagogique en adaptation scolaire sont ainsi sollicités. Chacune de ces personnes répond positivement à l'appel ; cette stratégie permet donc aux directions d'intéresser et de mobiliser ces acteurs.

Les débuts du comité de pilotage

Lors des premières rencontres du comité de pilotage, les directions accompagnées de la ressource régionale amènent les membres à prendre connaissance d'un guide développé avec la participation de cette dernière afin de clarifier l'intervention auprès des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ci-après : EHDAA) intégrés en classe ordinaire. Il s'agit d'un guide développé par la Commission scolaire dans le but :

1) de proposer des balises claires pour l'intervention de l'accompagnateur ; 2) de questionner et guider les façons de faire selon une approche non catégorielle afin d'optimiser les bénéfices reliés à la présence d'un accompagnateur et 3) développer par cet outil la réflexion et l'ajustement des pratiques.

- Outils et guide, 2007 : 1

Ce guide, à portée plus générale, constitue un actant qui permet d'intéresser dans une certaine mesure les intervenants présents en fournissant des balises de réflexions. Des discussions sur ce dernier, guidées par les directions, s'actualisent. Elles amènent les membres du comité à discuter de différents enjeux relatifs à l'accompagnement de l'élève dans sa réussite à l'école. Cela constitue par ailleurs une visée plus large que celle développée plus tôt par les directions. La mobilisation d'une ressource externe et l'utilisation du guide semblent ainsi avoir permis un léger élargissement de la problématisation initiale développée par les directions. Les premières rencontres du comité semblent par ailleurs influencer les positions des différents acteurs invités, notamment ceux du milieu de la réadaptation. Un gestionnaire souligne à ce propos avoir réalisé l'importance de maximiser l'intervention auprès des jeunes : *« on a réalisé que les enfants étaient cinq heures par jour à l'école, puis on se disait qu'il faudrait maximiser ces 5 heures-là pour poursuivre le travail de réadaptation même quand ils sont à l'école »* (Gestionnaire 1). Les rencontres du comité de pilotage semblent aussi développer la prise de conscience des éducateurs du centre de réadaptation ; un éducateur démontre par exemple une prise de conscience quant à la nécessité de partager les responsabilités durant les heures de classe : *« ce n'est pas vrai que nos jeunes quand ils vont aller à l'école, on va remettre toute la responsabilité à l'enseignant. On va utiliser ce temps-*

là pour faire de la réadaptation, ça reste des jeunes, des enfants du Centre jeunesse, même s'ils sont à l'école » (Éducateur 1). De même, les discussions initiales du comité ont permis à un gestionnaire du milieu de la réadaptation de réaliser qu'il faut « *faire en sorte que ce soit l'affaire de tout le monde le scolaire* » (Gestionnaire 1). Ainsi, après les premières rencontres du comité de pilotage, ses membres s'accordent pour dire que « *la présence de deux accompagnateurs, enseignant et éducateur, en classe demeure un levier important pour permettre à nos jeunes de développer les compétences et habiletés qui leur faciliteront une intégration réussie dans leur milieu d'origine* » (Outils et guide, 2012 : 4). On constate ainsi que plusieurs acteurs impliqués dans le comité de pilotage parviennent à reformuler le problème initial et à se l'approprier. Les membres du comité se donnent un objectif : l'optimisation de l'intervention en classe. Cet objectif suppose selon plusieurs des changements de pratiques (Outils et guide, 2012). À la suite de cette prise de conscience des membres du comité de pilotage sur l'importance de l'optimisation de l'intervention en classe, le comité de pilotage procède à la définition de son mandat. Le mandat du comité de pilotage inclut les fonctions suivantes : 1) coordonner les actions à poser dans le but d'optimiser les interventions de réadaptation dans le cadre de l'intervention scolaire ; 2) assurer le respect des deux missions respectives ; 3) mettre en place des conditions favorisant l'actualisation du projet ; 4) déterminer de grands axes qui serviront à la rédaction d'un document de référence sur l'accompagnement de l'élève ; 5) assurer le respect des orientations et du sens donné à l'accompagnement.

Déploiement de stratégies d'intéressement destinées à l'ensemble des intervenants

Par la suite, afin de parvenir à optimiser l'intervention en classe, le comité de pilotage cherche à intéresser l'ensemble des enseignants et des éducateurs. Pour ce faire, il instaure durant l'année scolaire 2008-2009, une « démarche d'apprentissage en équipe » (Rapport d'activité, 2009-2010). Cette dernière vise à mobiliser les intervenants autour cet objectif, à reconnaître les besoins de chacun et à déterminer conjointement des balises d'intervention. Selon un gestionnaire, c'est dans l'idée de développer des interventions adaptées au contexte des intervenants que le comité de pilotage souhaite connaître les besoins du terrain en ce qui a trait à l'accompagnement des jeunes à l'école. Le comité de pilotage souhaite discuter des

rôles de chacun, de la collaboration ainsi que du développement de l'autonomie des jeunes. L'idée est d'établir à ce moment une démarche afin de rejoindre l'ensemble des intervenants et de laisser ces derniers déterminer les meilleurs moyens pour intervenir auprès des jeunes en classe. Aux dires de plusieurs répondants, les enseignants et intervenants sont alors mobilisés afin de définir comment mieux travailler ensemble. L'utilisation des balises du guide élaboré par la Commission scolaire pour l'animation de la démarche semble par ailleurs avoir engendré une certaine ouverture de la problématisation initiale, c'est-à-dire qu'elle a permis d'aborder durant la démarche plus que la question de l'optimisation de l'intervention en classe ou de la collaboration. Concrètement, la démarche s'est déroulée comme suit. L'ensemble des intervenants ont d'abord été invités à des journées de formation. Chacune des séances a bien évidemment lieu à plusieurs reprises afin de rejoindre l'ensemble des intervenants. À chacune des séances, les membres du comité de pilotage identifient une thématique, provenant du guide élaboré par la Commission scolaire. Une brève introduction est réalisée par des membres du comité de pilotage, le plus souvent des éducateurs ou enseignants, concernant le thème clé de la séance. Puis, selon les répondants, durant la formation les intervenants sont jumelés afin de réaliser l'activité ou la discussion. Plus particulièrement, les intervenants discutent ensemble de ce que cette thématique représente pour eux, dans leur réalité quotidienne.

Des facilitateurs à l'intéressement des intervenants

Plusieurs éléments semblent par ailleurs avoir influencé positivement la mobilisation des intervenants à la démarche de même que leur intéressement autour des différents enjeux discutés dans les séances. Au niveau de la gestion, un premier facteur identifié comme facilitant la mobilisation est le fait que les gestionnaires aient fait de cette démarche une priorité. Un gestionnaire souligne en effet l'importance de faire d'une démarche comme celle-là la priorité et par conséquent d'investir les ressources nécessaires. Ce gestionnaire souligne également :

Il n'y a pas un gestionnaire qui peut penser faire ça avec son petit budget de perfectionnement et je pense que quand on dit changement de culture c'est qu'on accepte de faire de ça une priorité et qu'on accepte d'y mettre le temps, l'argent et les conditions, les arrangements structurels soit tout ce qui est question d'arranger l'environnement...

-Gestionnaire 3

La mise en place de ces conditions, par exemple, le fait d'assurer les libérations des intervenants ou les modifications d'horaires, dans le respect des conventions collectives, permet de mobiliser les intervenants. Plusieurs intervenants soulignent le rôle du leadership des directions dans leur mobilisation. Un répondant mentionne : *« c'est sûr que le leadership était important. Je pense que l'équipe de direction des deux côtés n'acceptait plus l'état des choses, l'ancien état des choses. C'était martelé : « non, ça ne restera pas de même, il n'en est pas question » »* (Éducateur 1). De plus, une phrase clé semble avoir permis la mobilisation entre autres des nombreux éducateurs, soit : *« on ne perdra pas 25 heures »*, soit les 25 heures d'école par semaine des jeunes. En ce qui concerne cette idée, selon un éducateur :

C'est un message auquel n'importe quel éducateur adhère, il ne peut pas dire « on ne fera pas de réadaptation pendant 25 heures », c'est un non-sens avec le métier. C'est comme dire à l'urgence pendant 25 heures on ne soigne plus personne. Ça a permis de soulever qu'il y avait quelque chose qui ne fonctionnait pas.

-Éducateur 1

Cela a également permis à certains intervenants de poser un regard critique sur leurs pratiques notamment de reconnaître les pratiques en silo et la nécessité d'améliorer ces dernières pour le bien du jeune. Ensuite, il apparaît que le format de la démarche constitue un facteur facilitateur et plus particulièrement le fait d'offrir un espace de discussion neutre. Cela semble avoir favorisé le dialogue entre les intervenants : *« on était mixé éducateur/enseignant ancien et moins ancien, c'était bien pour ça parce qu'on se voyait dans un contexte où on pouvait discuter de ces différents rôles et le comment c'était applicable, c'était bien pour ça »* (Enseignant 1). Également, le jumelage et la place laissée aux discours

des intervenants semblent avoir contribué à l'intéressement de certains qui ont ressenti que leur expérience était nécessaire à l'amélioration des pratiques.

Des freins à l'intéressement des intervenants

Bien que le format de la démarche ait contribué à susciter l'intérêt de plusieurs acteurs, quatre éléments semblent avoir freiné la mobilisation et l'intéressement de certains intervenants autour de la question de l'optimisation de l'intervention en classe ou de la collaboration entre les enseignants et les éducateurs. On retrouve d'abord l'utilisation d'un vocabulaire dit « de gestion », duquel fait partie l'expression « *j'entends ce que tu me dis* » (Enseignant 2). Cela a pour effet selon un enseignant de créer « *un sentiment de manipulation chez les gens et de semer le doute et la méfiance chez les professionnels et donc moins d'adhésion au projet, même si l'intention est l'inverse* » (Enseignant 2). En conséquence, cela peut avoir réduit l'intérêt voire l'adhésion de certains intervenants au projet. À cela s'ajoute l'utilisation d'activités de type « jeu de rôle ». Cette dernière ne semble pas avoir eu l'effet escompté. Entre autres, des intervenants considèrent le « jeu de rôle » comme infantilisant et affirment que cette méthode ne reconnaît pas leur professionnalisme. Ce constat ne permet toutefois pas de conclure que l'utilisation du jeu de rôle produise une démobilisation, simplement que cette méthode ne permet pas l'intéressement de l'ensemble des intervenants. Ensuite, une problématisation qualifiée de caricaturée combinée à l'utilisation du terme « silo » semble avoir rendu plus difficile la mobilisation de certains intervenants. Un enseignant évoque notamment qu'au départ de la démarche certains acquis relatifs à la collaboration entre les enseignants et les éducateurs n'ont pas été reconnus. Cette reconnaissance ou un état de la situation plus nuancé aurait selon cet enseignant pu influencer l'intérêt de certains intervenants : « *partir de ce qui se faisait déjà aurait pu faciliter l'adhésion. Il aurait été important de faire ressortir ce qu'on fait déjà au lieu de problématiser ça comme on travaille en silo* » (Enseignant 2). Cette amplification de la situation et l'évacuation des nuances liées au problème initial donnent l'impression à certains acteurs que leur travail n'est pas reconnu ou considéré et par conséquent limite leur intéressement. Enfin, différentes perceptions de l'utilité, voire de la fonction de la démarche semblent avoir influencé la mobilisation et l'intéressement des acteurs à moyen terme. Aux dires des gestionnaires et membres du comité

de pilotage, cette démarche d'apprentissage en équipe constitue une démarche de formation. Or, les propos de plusieurs intervenants révèlent qu'il s'agit pour eux d'une consultation réalisée dans le but de développer un guide de pratiques qui serait ensuite appliqué et qui résoudrait les problèmes identifiés. Ces conceptions variables de la démarche font en sorte qu'au fil du temps tous n'ont pas les mêmes attentes. Certains intervenants ont l'impression que la démarche n'avance pas puisque le guide n'a pas encore été publié. Ainsi, tel que l'évoque un gestionnaire, les attentes du comité de pilotage en ce qui a trait à la démarche d'apprentissage en équipe diffèrent de celles des intervenants :

C'est un processus de formation en même temps, mais les intervenants, ils s'attendent à une consigne comme : « OK le 1er octobre 2012, on commence », mais non ce n'est pas comme ça, c'est qu'à chaque apprentissage qu'on fait pendant la formation, on les met en pratique à l'école.

-Gestionnaire 1

Plusieurs intervenants ont l'impression que leur participation ne mène à rien puisque le guide n'est toujours pas rédigé et disponible et que les problèmes identifiés demeurent. Plus précisément, un gestionnaire expose la situation de la façon suivante : « *ils [les intervenants] ne l'avaient pas le guide en main. Ça a été l'aboutissement du projet. Ils se disaient on vas-tu l'avoir le guide ? Est-ce que ça va finir par aboutir ? Oui, vous nous mettez en atelier de travail, oui on a l'impression de participer, mais on ne voit pas...* » (Gestionnaire 1). Ainsi, il ressort l'influence des attentes et de la durée de la démarche sur l'intéressement des intervenants.

Pour résumer, plusieurs stratégies d'intéressement et d'enrôlement ont été déployées ou coordonnées par les nouvelles directions et les membres du comité de pilotage. Les stratégies d'intéressement des directions, dont la mise en place du comité de pilotage, la mobilisation d'une personne-ressource externe, la sélection stratégique de ses membres en fonction de leur intérêt et l'utilisation d'un guide développé à l'intention des intervenants de la Commission scolaire semblent avoir permis un intéressement réussi des intervenants membres du comité de pilotage autour de la question de l'optimisation de l'intervention en classe et de la

collaboration entre les enseignants et les éducateurs et le maintien d'une problématisation plus large. Quant à la définition conjointe du mandat du comité de pilotage, elle semble avoir cristallisé à court terme l'enrôlement de ses membres et du comité dans le réseau. En ce qui a trait à l'intéressement de l'ensemble des intervenants, il semble avoir été facilité par plusieurs éléments, dont le fait que le problème formulé ait été reconnu d'emblée par une majorité de ces derniers et par le leadership des directions, voire l'insistance de ces derniers sur l'importance d'agir. À cela s'ajoute le format des journées de formation qui semble avoir favorisé le dialogue entre les intervenants et leur avoir permis de reformuler le problème initial en fonction de leur préoccupation et de leur contexte. Cette appropriation du problème semble d'ailleurs avoir contribué à leur intérêt pour la question de l'accompagnement des jeunes en situation de placement dans leur réussite à l'école. Parallèlement, certains éléments semblent avoir freiné l'intéressement de certains enseignants et éducateurs, parmi lesquels figurent : l'utilisation d'un vocabulaire de gestion, certains moyens d'animation, une problématisation caricaturée et l'ambiguïté relative au sens de la démarche.

5.1.4 Émergence de problématiques et de controverses concernant la place et l'importance de l'école

Problématisation concernant la place et l'importance de l'école

Durant les journées de formation, on relève une problématisation de la place et de l'importance de l'école. Les enseignants considèrent que l'école n'est pas toujours valorisée par le milieu de la réadaptation. Des enseignants problématifient plus particulièrement l'idée que l'école est plus ou moins importante ou valorisée par les acteurs de la réadaptation. On note aussi des conceptions divergentes en ce qui a trait à la place de l'école et à son importance dans la vie des jeunes. Un gestionnaire souligne que dans les premières rencontres de la démarche d'apprentissage en équipe les éducateurs et les enseignants se contredisent quant au fonctionnement à adopter : « *des fois tu avais les profs non non non... les éducateurs disaient : il faut aller au rythme du jeune* » (Gestionnaire 1). Plusieurs intervenants, éducateurs et enseignants, sont d'avis que « *la vision scolaire/pédagogique ne convient pas toujours pour la réadaptation* » (Enseignant 2). Un professionnel souligne :

On n'avait pas les mêmes objectifs, la même vision. Parfois pour nous [la réadaptation] un jeune ça faisait longtemps qu'il avait lâché l'école... Les professeurs ont toujours des attentes scolaires, c'est normal, ils ont des chapeaux différents... les professeurs sont beaucoup axés sur la réussite scolaire. Ils [les jeunes] doivent réussir, il faut qu'ils [les enseignants] notent. Parfois, le côté réadapte voit plus le jeune dans ses besoins, parfois il n'est pas disposé à l'apprentissage... parfois il faut juste qu'il aille à l'école...

-Professionnel 1

Les positions du milieu scolaire

Des enseignants soulignent que leur mandat est d'amener les jeunes jusqu'au bout du programme, et ce, malgré les difficultés ou les retards de certains jeunes. Un enseignant rapporte que le jeune « *doit voir le processus jusqu'à la fin même s'il ne passera pas son année* » (Enseignant 5). Un autre enseignant mentionne : « *notre but, c'est de travailler avec le jeune, mais aussi on a des matières à donner, on a une année scolaire. Dans l'année, il doit avoir vu telle chose* » (Enseignant 2). Cela varie en fonction des jeunes, c'est-à-dire selon

s'ils suivent le programme avec ou sans modifications. Pour ceux suivant le programme régulier bien que des adaptations soient permises les contenus eux ne changent pas, ce qui fait en sorte que ces enseignants misent sur les contenus. Plusieurs enseignants sont également d'avis que la scolarisation et la qualification de ces jeunes peuvent constituer des leviers importants dans leur vie. Cet enseignant illustre par ailleurs sa vision à ce sujet :

Pour moi le scolaire c'est important et je suis convaincue que ces jeunes-là [...] s'il y a quelque chose qui constitue un levier pour se sortir de leur souffrance, c'est la scolarité, je suis convaincue. Est-ce que ça s'est partagé par l'ensemble des gens ? Non. Ça fait [longtemps] que j'y crois et je pense que j'y crois encore plus aujourd'hui que lorsque j'ai commencé et même si je sais qu'un jeune qui va réussir [...], mais qu'après deux ans après il est en prison, ma conviction est toujours là, ça ça ne me dérange pas où il sera l'an prochain, mais je suis convaincue que la scolarité c'est un gros plus dans leur vie. Je pense que c'est un levier extrêmement important, je ne pense pas que c'est le cas pour tout le monde de penser ça. J'entends souvent moi de mes collègues me dire des choses comme tu veux plus que lui. C'est sûr que je veux plus que lui, si je ne voulais pas plus que lui, il resterait-là.

-Enseignant 2

Les positions du milieu de la réadaptation

Pour ce qui est des attentes des éducateurs relatives à la réussite scolaire, selon ces derniers, elles s'avèrent d'abord variables selon les problématiques et besoins des jeunes. À titre d'exemple, un questionnaire de la réadaptation ajoute :

Il y a des jeunes ici s'ils restent assis en classe, on va être content. Ils n'ont rien fait, mais ils sont assis en classe. Puis, il y en a d'autres qui vont finir leur secondaire 5. On en a un, deux ou trois qui graduent par année. On a souvent des jeunes de 16-17 ans et qui sont en secondaire 1 ou 2... parfois j'ai vu des 17 ans qui n'ont même pas les acquis de 6e année ou de secondaire 1.

- Questionnaire 4

Parallèlement, plusieurs éducateurs évoquent que pour plusieurs raisons, « *l'école c'est très secondaire* » (Éducateur 1). Premièrement, à partir de leur propos on comprend que pour ces intervenants, les motifs de placements constituent la priorité. Un éducateur illustre d'ailleurs ce point en rappelant

Qu'à moins que le motif de placement soit l'école, ce qu'ils ont à travailler ce n'est souvent pas l'école, c'est du comportement et de la consommation. Il y a différents motifs de placement, donc c'est ce qui reste prioritaire. Donc le jeune, parfois l'école pour lui l'école est obligatoire par la Loi, mais ce n'est pas ça sa priorité dans sa vie.

-Éducateur 1.

Dans le même ordre d'idée, un gestionnaire du milieu de la réadaptation souligne que bien que l'école soit le partenaire principal du centre de réadaptation, l'école n'est pas la priorité pour une majorité de jeunes :

Les jeunes ici, ils sont d'abord et avant tout ici, car ils ont des problèmes de réadaptation. Ils sont ici pour plein d'affaires dont souvent l'école, mais l'école est satellite à tout ça, parce que si le jeune ne consommait pas et qu'il n'avait pas été battu par ses parents, il serait peut-être concentré à l'école. Donc la première importance, c'est la réadaptation, l'école vient en deuxième lieu.

-Gestionnaire 4

Ce gestionnaire perçoit également que l'école est secondaire pour certains jeunes puisqu'ils « *sont juste trop démotivés, aucune confiance, aucune estime scolaire parce qu'ils ont été en échec, en échec pendant deux, trois, quatre ans. Ils ne voient pas le bout de ça* » (Gestionnaire 4). Ce manque de motivation, avec lequel arrivent fréquemment les jeunes, semble également influencer la perception et le travail des intervenants :

Quelquefois j'ai vu des jeunes aller à un bon rythme et bien bien avancer, mais la plupart ils n'avancent vraiment pas vite, c'est un peu frustrant parce qu'il y a un enseignant et un éducateur et parfois un stagiaire dans la classe. Il y a 3 adultes pour 8 jeunes et ça fonctionne par module, chacun a son rythme tout est en place pour que ça aille bien.

- Gestionnaire 4

Ce sentiment que les jeunes ne saisissent pas les opportunités qui leur sont données peut par conséquent influencer leurs interventions et leur façon d'accompagner les jeunes en classe. De surcroît, si les intervenants ont parfois l'impression que la volonté du jeune n'y est pas, plusieurs acteurs de la réadaptation trouvent également difficile de « vendre » un projet scolaire à des jeunes qui ont de grands retards scolaires ou de grandes difficultés d'apprentissage : *« ça consomme beaucoup de calories au niveau des adultes pour les motiver, les encourager, les supporter. Leur vendre le produit [l'école] c'est compliqué »* (Gestionnaire 4). Dans le même ordre d'idées, un éducateur rappelle : *« on a des jeunes qui ont 16-17 ans qui font de la 5e année du primaire. Nous on essaie de lui dire bravo, ça va aller bien, on va t'aider... »* (Éducateur 2). Or, cet éducateur souligne qu'il est difficile dans des situations comme celle-là de produire du sens et d'être soi-même réellement convaincu que le jeune peut y arriver. À cela s'ajoute le fait que l'école du point de vue de la réadaptation n'est pas prioritaire pour certains jeunes considérant les impératifs d'autonomie auxquels ils seront rapidement confrontés à leur sortie du centre :

Pour certains jeunes de 17 ans, on dit si tu ne veux plus y aller, c'est correct. On a essayé deux, trois options, ça ne fonctionne pas, on va dire toi, on va te mettre sur le marché du travail, car il nous reste juste 100 jours avant ta majorité, donc on pense que tu as plus à gagner à aller faire du travail ou des stages ou autre chose que d'aller à l'école, parce que les apprentissages que tu vas faire à l'école c'est bien [...] c'est mieux qu'il aille travailler, qu'il aille se qualifier en apprenant à gérer son budget, à gérer les transports en commun.

-Gestionnaire 4

Certains acteurs de la réadaptation soulignent qu'un jeune qui sort de l'école à dix-huit ans avec un secondaire un sans avoir été sur le marché du travail n'est pas assez qualifié pour faire face à la vie. À cet égard, un gestionnaire souligne : *« j'aime autant que la dernière année, il aille sur le marché du travail. Son secondaire 1, il aura toujours bien l'occasion de se reprendre aux adultes quand il va sentir qu'il est rendu là [...] donc il faut aller sensibiliser l'école à ça »* (Gestionnaire 4). Bien que tous aient à cœur la réussite des jeunes, ces éléments mettent en évidence la coexistence de diverses conceptions de la place de l'école et de la réussite scolaire des jeunes et de la mission de l'école en centre de réadaptation. Ces controverses peuvent influencer le développement de la collaboration autour de différents enjeux liés à la réussite scolaire des jeunes.

5.1.5 Problématisation de la communication et de la circulation de l'information

Parallèlement, durant la démarche d'apprentissage en équipe plusieurs intervenants et gestionnaires problématisent la communication et la circulation de l'information. Ils considèrent que cela nuit à la qualité de leurs interventions. Plus précisément, trois éléments semblent être au cœur de cette problématisation. En premier lieu, on note le roulement d'éducateurs en classe. En effet, dans la même journée jusqu'à quatre éducateurs peuvent accompagner le même groupe-classe. En second lieu, compte tenu des horaires variables des éducateurs, les enseignants éprouvent fréquemment des difficultés à joindre les éducateurs responsables des jeunes de leur groupe-classe afin de leur fournir ou d'obtenir de l'information. À cet égard, un enseignant mentionne : « *il [l'éducateur] est dans sa transition, il y a un changement de quart inter éducateur, donc parfois il y a toutes ces choses-là qui nuisent pour un canal de transmission des informations* » (Enseignant 3). En troisième lieu, les groupes-classes ne sont pas des groupes-unités en raison d'un trop grand écart dans les niveaux scolaires des jeunes d'une même unité. On retrouve ainsi dans une classe des jeunes de différentes unités. Des intervenants constatent que cela entraîne un manque d'information quand les jeunes viennent d'une unité qui n'est pas celle de l'éducateur qui accompagne. Dans la mesure du possible un noyau de jeunes du groupe-classe provient d'une même unité et l'éducateur de cette unité accompagne ces jeunes en classe. En définitive, à la suite des journées de formation, le comité de pilotage se réunit pour analyser les réflexions et suggestions émises et identifier celles qui se recoupent et/ou celles qui semblent le plus applicables afin de formuler des balises d'intervention. Cette analyse des réflexions par le comité de pilotage combinée à l'analyse des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise et du mandat des acteurs de la réadaptation permet alors d'établir un consensus et de faire converger les positions des membres du comité vers deux cibles qui doivent permettre l'optimisation de l'intervention en classe. Les cibles résultantes sont la collaboration dans le respect des rôles de chacun ainsi que le développement de l'autonomie.

5.1.6 La collaboration et ses bénéfices : une solution consensuelle

À la suite de la définition par le comité de pilotage de la collaboration dans le respect des rôles de chacun comme balise d'intervention, on constate que les différents intervenants perçoivent la collaboration comme une solution permettant de favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement. Ces derniers évoquent en effet plusieurs raisons pour lesquelles la collaboration peut soutenir la réussite scolaire. Cette section illustre donc les différentes visions de la collaboration en fonction des catégories d'acteurs. À cet égard, on observe un consensus sur les bénéfices possibles de la collaboration.

Chez les acteurs de la réadaptation, une première vision de la collaboration est qu'elle permet de maximiser l'utilisation des expertises de chacun des intervenants et par conséquent de répondre plus adéquatement aux besoins des jeunes et d'offrir un meilleur service. On constate par ailleurs dans les propos de cet éducateur qu'il s'agit notamment de maximiser l'expertise des éducateurs et des enseignants :

Les jeunes sont gagnants du fait qu'on collabore...c'est qu'on a une expertise qui est très différente et plus on utilise la meilleure expertise pour le besoin du jeune meilleur est le service et quand le jeune est apte à l'apprentissage, le prof est à son meilleur et quand le jeune n'est pas apte à son apprentissage, l'enseignant n'est pas disponible à l'ensemble de la classe donc l'éducateur lui il s'occupe de rendre le jeune apte à l'apprentissage et le prof lui il s'occupe de donner l'apprentissage.

-Éducateur 1

Selon cet intervenant, sans la collaboration, certains jeunes n'ont peut-être pas le bon service au bon moment et la bonne intensité de service ou parfois même, simplement aucun service. À titre d'exemple, un gestionnaire rapporte : *« j'ai un jeune, il n'y a pas longtemps qui a dit je vais retourner à l'école, mais l'école ne l'attendait pas. Donc l'enseignante lui a dit je ne suis pas prête, retourne à l'unité »* (Gestionnaire 4). Cet exemple illustre une conséquence, soit le fait que le jeune n'ait pas pu fréquenter l'école au moment souhaité, du manque de communication entre les intervenants de la réadaptation et de l'école. Plusieurs enseignants

reconnaissent également l'importance de la collaboration avec les éducateurs afin de faciliter leur travail et surtout afin d'être en mesure d'intervenir de la façon la plus adaptée possible auprès des jeunes. Il faut savoir que les jeunes présentent diverses problématiques qui nécessitent selon les intervenants une modulation des interventions. Le roulement de jeunes compte tenu des durées variables de placement fait également en sorte que la connaissance de certains jeunes par les enseignants est limitée. Par conséquent, la connaissance des jeunes par les éducateurs s'avère facilitante. Du point de vue des enseignants, *« l'éducateur au Centre jeunesse c'est comme le spécialiste des spécialistes. On a le spécialiste de la pédagogie et le spécialiste comportemental donc là on travaille ensemble d'égal à égal »* (Enseignant 1). Un gestionnaire du milieu scolaire renchérit :

Il faut toujours penser que les éducateurs en centre jeunesse ont une méchante expertise des élèves en difficulté ou qui présentent des enjeux psychosociaux avec toutes les manifestations que ça peut entraîner. Ils ont vraiment une lecture clinique des situations c'est de toute beauté de voir ça.

-Gestionnaire 3

Ainsi, un enseignant mentionne : *« on ne peut pas travailler en vase clos parce que juste au scolaire, nous les élèves arrivent et partent, sont disponibles sont pas disponibles, on a besoin des éducateurs avec qui on travaille, c'est un outil »* (Enseignant 3). L'information partagée par les éducateurs s'avère ainsi essentielle selon les enseignants afin qu'ils puissent intervenir de la façon la plus optimale possible et par conséquent, faciliter l'engagement du jeune dans son cheminement sur le plan scolaire. Un enseignant abonde dans le même sens et illustre dans quelle mesure ces informations peuvent s'avérer essentielles. Il souligne que *« pour certains quand ils arrivent ici, l'école ce n'est pas la priorité, ça quand on ne le sait pas, on peut s'acharner, parfois on peut faire des trucs, mais on ne va pas dans la bonne direction avec le jeune »* (Enseignant 3). La collaboration permet alors d'assurer que l'intervention est adaptée à la situation du jeune. La connaissance des jeunes par les éducateurs est reconnue comme un atout dans le travail des enseignants,

Ils peuvent nous dire écoute écoute, lui intervient de telles autres façons, lui prend le plus par l'humour, ou lui tu n'as pas le choix, il faut que tu sois stricte, mais très distant. Ça nous permet de moduler l'intervention qu'on fait, c'est pour ça que la collaboration est tellement importante [...] les éducateurs sont un peu les yeux qu'on n'a pas sur les jeunes.

-Enseignant 1

Cela apparait d'autant plus vrai chez les enseignants spécialistes qui côtoient les jeunes que quelques heures par semaine. Comme l'illustre un enseignant spécialiste,

Il s'en est passé beaucoup de choses dans ces 4 jours-là pour le jeune, que ce soit une sortie à la maison, un retour qui est difficile. Moi en tant que spécialiste, je ne suis pas au courant autant que les titulaires qui sont en contact direct avec l'unité attachée à ce groupe, donc d'avoir l'éducateur qui suit bien le dossier du jeune pour moi c'est aidant.

-Enseignant 4

Plusieurs répondants soulignent aussi l'importance de la collaboration entre les éducateurs et les enseignants compte tenu de la sensibilité de ces jeunes à différentes situations et aux nombreux événements qui se produisent dans leur vie qui a un impact sur leur fonctionnement à l'école. Un éducateur rapporte par exemple les raisons pour lesquelles la production d'un jeune en situation de placement s'avère variable et par conséquent l'importance de la modulation des attentes :

Il y a le tribunal, il y a une rencontre avec son travailleur social, il ne sait pas s'il va sortir cette fin de semaine, il s'est chicané avec sa mère, il s'est chicané avec sa blonde, toutes des choses qui peuvent être très simples pour un jeune dans une école normale qui vont les affecter plus ici. Ça les affecte en double ou voir même en quadruple.

- Éducateur 2

Le fait que les enseignants connaissent l'état du jeune, et pas nécessairement la situation sujette à la confidentialité, semble faciliter leur travail. Les éducateurs peuvent en effet les guider dans les interventions à préconiser en fonction des problématiques des jeunes, telles que les troubles d'attachement ou les victimes d'abus physique et la proximité. Comme le résumant deux enseignants : « *on n'a pas toutes les informations sur le jeune, donc l'éducateur, fait en sorte qu'on puisse faire les bonnes interventions* » (Enseignant 2) ; « *on voit que la collaboration est nécessaire, on ne peut pas travailler en vase clos chacun de notre bord, ça ne marchera pas, ici on est beaucoup plus gagnant à travailler ensemble* » (Enseignant 1). Parallèlement, le partage d'information de l'éducateur à l'enseignant peut faciliter la création du lien entre ce dernier et le jeune. Ce lien est par ailleurs jugé par plusieurs intervenants comme étant un élément essentiel à l'engagement du jeune dans ses activités d'apprentissage. Cet enseignant explique par ailleurs ce phénomène :

Le travail avec les éducateurs, il est nécessaire, car on n'a pas les connaissances, on n'a pas une grande connaissance des jeunes et de leurs problématiques, de leur caractère, de leur façon d'être, de leurs intérêts. Parfois, c'est juste un éducateur qui vient me voir, qui me dit lui il tripe chasse. Je vais aller me chercher deux ou trois revues de chasse, je vais mettre ça dans ma bibliothèque, s'il n'a rien à lire au début d'une période je vais lui mettre...Après le jeune me demande : « *je peux-tu l'amener à l'unité ?* ». Puis là, là on vient de changer...un jeune qui ne te parlait pas, qui ne te disait rien, là il est intéressé, on vient de créer un lien, ça, c'est grâce à l'éducateur.

-Enseignant 1

Dans le même ordre d'idée, il semble qu'un éducateur qui connaît bien l'enseignant peut soutenir ou faciliter la création du lien entre le jeune et l'enseignant : « *Ils [les éducateurs] sont capables de nous engager, parfois ils sont capables même de faire de la pub positive pour nous autres.* » (Enseignant 1). Cet enseignant évoque le cas où un élève réfractaire à venir dans sa classe en début d'année a changé du jour au lendemain grâce à l'intervention d'un éducateur qui lui a dit : « *écoute, arrête de te braquer avec ce prof-là, laisse-lui sa chance, respecte les règles, va à son cours et écoute ce qu'il a à te dire* » (Enseignant 1). Ainsi, la collaboration peut faciliter les interventions auprès des jeunes méfiants envers l'adulte ce

qui, selon plusieurs acteurs, constitue une situation fréquente chez les jeunes en situation de placement. Un gestionnaire du milieu de la réadaptation souligne par ailleurs ce bénéfice potentiel de la collaboration :

Si les adultes qui interagissent auprès de cet enfant-là n'ont pas le même message, ça va juste contribuer à garder cette méfiance-là bien ouverte et bien vivante. Si on a le même message et des pratiques qui se ressemblent et qu'on admet tous que c'est important l'école, que c'est important d'être qualifié, on va finir par avoir un peu plus d'adhésion de l'enfant à son projet scolaire.

-Gestionnaire 4

À ces bénéfices s'ajoutent selon certains intervenants la cohérence, la continuité et la constance dans les interventions qui apparaissent aussi essentielles afin de faciliter la réussite scolaire des jeunes, mais surtout afin de ne pas créer d'embûches à la trajectoire du jeune. Un éducateur expose à ce propos les enjeux relatifs à l'incohérence dans les interventions :

Si moi je ne communique pas avec l'enseignant et que je ne sais pas que ça ne va pas bien, je ne peux pas vraiment l'accompagner là-dedans, donc pour la réussite pour le suivi des enfants c'est important qu'on communique bien et qu'on se tienne un peu dans nos façons. Si l'enseignant lui donne un travail à faire le soir, nous notre rôle, c'est comme un bon parent, c'est de l'accompagner et de l'aider dans son travail le soir.

-Éducateur 4

Cette cohérence selon un enseignant ne va pas toujours de soi compte tenu des objectifs différents des éducateurs et des enseignants :

L'éducateur lui veut absolument qu'il développe son autonomie, donc parfois on n'a pas les mêmes objectifs, ça ne se contredit pas, mais on ne prend pas les mêmes moyens. Par exemple, un moyen que je vais prendre pour qu'il réussisse ne sera peut-être pas celui que l'éducateur aurait voulu. Comme OK, je te laisse une chance, ou OK je vais le faire avec toi [...] ça contrevient à ce que la réadaptation prescrit.

- Enseignant 2

Selon plusieurs éducateurs, des interventions doivent également être mises en place en collaboration avec les enseignants afin de réduire le nombre d'exclusions, puisqu'elles diminuent le temps réservé à l'apprentissage. Il semble que la collaboration permette aussi de favoriser la connaissance des intervenants entre eux ce qui fait en sorte qu'ils soient plus à même de se soutenir en cas de situation difficile. Également, elle permet de trouver des solutions innovantes dans des situations problématiques puisqu'« *à plusieurs on a plus de chance de trouver des solutions ou d'innover ou pour trouver de nouvelles façons d'accompagner* » (Gestionnaire 5). À propos de l'importance d'innover dans l'intervention auprès de ces jeunes, un gestionnaire souligne : « *il faut être créatif auprès de ces enfants-là, créatifs, car les projets normaux ne « fit » pas avec nos enfants, on a les décrocheurs, des décrocheurs, des décrocheurs* » (Gestionnaire 4).

En conclusion, selon les participants de l'étude la collaboration enseignant-éducateur permet l'amélioration de la réussite scolaire : 1) elle supporte l'adaptation et l'individualisation des interventions en considérant le contexte du jeune ; la modulation des interventions en fonction de la situation vise à rendre le jeune apte à l'apprentissage ou engagé, à faciliter sa fréquentation scolaire et à éviter les exclusions ; 2) elle favorise le développement du lien entre les jeunes et les enseignants ; 3) elle contribue au développement d'approche et d'interventions cohérentes qui peuvent favoriser le développement de la confiance du jeune envers l'adulte et faciliter l'adhérence du jeune à un projet de réussite scolaire ; 4) elle permet le développement d'activités liées aux intérêts des jeunes et par conséquent améliorer leur motivation ; et enfin 5) elle peut permettre le développement de solutions innovantes.

Synthèse du développement de la collaboration entre 2007 et 2010

En guise de conclusion, on reprend les principaux éléments du processus de traduction qui permettent d'illustrer comment la collaboration se construit durant cette période. Une première problématisation provenant des directions concerne la collaboration entre enseignants et éducateurs et la nécessité d'optimiser intervention en classe. L'arrivée de nouvelles directions dans chacune des organisations a constitué une opportunité de produire un état de la situation et a permis cette problématisation autour de laquelle s'est développée la collaboration. Afin d'intéresser différents acteurs ces gestionnaires créent d'abord une nouvelle structure nommée comité de pilotage et interpellent une personne-ressource ayant participé à l'élaboration d'un guide sur l'accompagnement des jeunes en classe pour les EHDAA intégrés en classe ordinaire de la Commission scolaire. Ils utilisent par la suite la sélection stratégique en tant que stratégie d'intéressement pour recruter les membres du comité de pilotage ; ces derniers sont par conséquent interpellés en fonction de leur intérêt pour la problématique développée par les gestionnaires. L'utilisation de cette stratégie permet d'intéresser un premier noyau d'intervenants qui se joignent alors au comité. La mobilisation d'une personne externe et l'utilisation du guide développé par la Commission scolaire afin de structurer les premières discussions du comité de pilotage permettent de solidifier l'intéressement des membres du comité. Quant à la définition conjointe du mandat du comité, elle permet l'enrôlement de ces membres dans de nouveaux rôles. Par la suite, les directions, et les membres du comité considèrent que l'ensemble des intervenants doit participer à la réflexion afin de développer des solutions pérennes adaptées aux contextes d'intervention. Pour ce faire, le comité de pilotage développe une démarche d'apprentissage en équipe à partir des balises générales du guide développé par la Commission scolaire. L'utilisation des balises de ce guide permet le maintien d'une problématisation large. Quant à l'intéressement des intervenants, il passe par plusieurs éléments. Tout d'abord, la mise en place de journées de formation obligatoires auxquelles est convié l'ensemble des intervenants constitue un premier élément. À cela s'ajoute le leadership des directions qui inclut selon les répondants la présentation d'une vision générale forte et claire, rejoignant notamment les éducateurs dans leur identité professionnelle. Également, la place donnée aux intervenants et la

possibilité de dialogue entre ces derniers durant ces formations semblent leur avoir permis d'interpréter le problème en fonction de leur réalité et de construire du sens par rapport à ce dernier et ainsi de les intéresser. D'autres facteurs semblent, quant à eux, avoir restreint l'intéressement de certains intervenants, c'est le cas de l'utilisation d'un vocabulaire de gestion, de l'utilisation d'activités de formation de type « jeu de rôle », de la présentation d'une problématisation qualifiée de caricaturée ne reconnaissant pas le travail préalablement accompli par les intervenants et de l'ambiguïté relative à l'intention derrière la démarche d'apprentissage en équipe. De manière générale, ces formations semblent avoir contribué à l'intéressement des intervenants à la question de la collaboration et plus particulièrement du point de vue de la réadaptation de la nécessité d'optimiser les interventions en classe afin d'atteindre les objectifs de réadaptation. Cela étant, les discussions durant ces formations révèlent des controverses, c'est-à-dire des positions divergentes quant à la place de l'école et de la réussite scolaire. On constate que pour les acteurs du milieu de la réadaptation l'école est considérée comme étant de seconde importance dans la vie des jeunes tandis qu'elle se veut centrale pour ceux du milieu scolaire. Plusieurs éléments sous-tendent à la vision des acteurs de la réadaptation : 1) la priorisation de l'intervention relative aux motifs de placement ; 2) les difficultés à faire sens d'un projet scolaire pour les jeunes qui éprouvent des retards scolaires importants et un manque de motivation ; 3) les impératifs d'autonomie auxquels les adolescents en situation de placement seront rapidement soumis. Quant aux intervenants du milieu scolaire, ils évoquent d'une part que la qualification des jeunes peut constituer un levier important pour leur insertion socioprofessionnelle et d'autre part la place qu'occupe dans leur mandat l'enseignement du Programme de formation de l'école québécoise. L'analyse de ces controverses et du programme et de l'intervention de réadaptation par le comité de pilotage donne ainsi lieu au développement de la cible relative au développement de l'autonomie. Parallèlement, durant la démarche d'apprentissage en équipe de nombreux intervenants problématissent les difficultés relatives à la communication, au partage et à la circulation de l'information qui rend selon eux l'intervention auprès des jeunes moins adaptée. Ils relèvent trois principales causes dont le roulement des éducateurs en classe, les horaires variables des milieux ainsi que la constitution des groupes-classes. La collaboration comme solution à l'échec scolaire semble faire consensus bien qu'on observe

que différentes visions de la collaboration coexistent. En effet, le discours des acteurs du milieu scolaire révèle un sentiment de dépendance envers les acteurs de la réadaptation afin de favoriser la réussite scolaire de ces jeunes par l'adaptation et l'individualisation des interventions, le développement du lien enseignant-élève, etc. Quant au discours des acteurs de la réadaptation, il est davantage centré sur le développement d'approches cohérentes et innovantes. Bref, au regard de cette problématisation et du consensus sur la collaboration en tant que solution, le comité de pilotage propose une seconde cible, soit le développement de la collaboration dans le respect des rôles de chacun. En somme, cette démarche d'apprentissage en équipe a permis d'intéresser les intervenants, mais également de reformuler la problématisation initiale en fonction des controverses, préoccupations et solutions des intervenants. En effet, l'analyse de ces éléments par le comité de pilotage a permis le développement de deux cibles distinctes qui se trouvent par ailleurs au cœur du développement de la collaboration dans les prochaines périodes étudiées. Enfin, par ces actions, il est possible de dire que le comité de pilotage s'inscrit alors dans le réseau en soutien à la réussite scolaire des jeunes.

Tableau 9. Synthèse du développement de la collaboration entre 2007 et 2010

Séquence	Développement de la collaboration			
	Problématisations	Intéressement	Controverses	Convergences
1				Pratiques enrôlées Relations informelles entre enseignants et psychologue (intervention) Relations informelles entre enseignants et intervenants en toxicomanie (intervention) Relations informelles entre enseignants et équipe de santé mentale (intervention)
2	Problématisation Les pratiques de liaison des éducateurs entre les enseignants et les pédopsychiatres (Intervention)			
3	Problématisation Pratiques de collaboration entre les enseignants et éducateurs ainsi que les pratiques de ces intervenants en classe (Intervention)	Stratégie d'intéressement <ul style="list-style-type: none"> • Formation du comité de pilotage (Gestion) • Sélection stratégique (Stratégie) • Ressource externe • Guide (Gestion) Stratégie d'intéressement <ul style="list-style-type: none"> • Démarche d'apprentissage en équipe (Stratégie) • Formation (Stratégie) • Guide (Stratégie) • Leadership et vision (Gestion) • Dialogue (Stratégie/Intervention) Freins à l'intéressement <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire de gestion (Gestion) • Formation de type jeu de rôle (Stratégie) • Problématisation caricaturée (Stratégie/Gestion) • L'intention ambiguë derrière la démarche (Stratégie/Gestion) 	Controverse L'école est considérée comme étant de seconde importance dans la vie des jeunes pour les acteurs du milieu de la réadaptation tandis qu'elle se veut centrale pour les acteurs du milieu scolaire (Intervention)	Convergence Analyse par le comité de pilotage des controverses et du Programme de formation de l'école québécoise (Stratégie)
	Problématisation Communication et partage d'information (Intervention)			Convergence Le comité de pilotage propose une seconde cible, soit le développement de la collaboration dans le respect des rôles de chacun. (Stratégie)
	Causes <ul style="list-style-type: none"> • Instabilité de la présence des éducateurs en classe (Intervention) • Horaires différents des deux milieux (Intervention) Formation de groupe-classe (Gestion)			Solution La collaboration comme solution à l'échec scolaire (Stratégie)

5.2 Période 2. 2010-2011 : Maintien des dynamiques de collaboration dans un contexte turbulent

Cette seconde période débute par trois principaux événements, soit le report de journées de formation, la diminution du nombre de membres et des capacités du comité de pilotage ainsi que les changements au niveau du nombre de formations obligatoires pour les éducateurs du centre de réadaptation. Une absence prolongée de la direction d'école pour des raisons personnelles amène en effet le comité de pilotage à reporter les formations prévues à la rentrée scolaire 2010. Plusieurs mois s'écoulent ainsi sans que les intervenants n'entendent parler de la démarche. Des propos tels que : « *ça existe encore le comité de pilotage ?* » (Rapport consultation, 2010 : 7) sont alors entendus lorsque la reprise des formations est annoncée. La direction d'école se rend alors compte que « *les équipes ont manqué du support nécessaire à l'appropriation des balises et à celui nécessaire à un changement de pratiques au regard de l'accompagnement de l'élève en classe* » (Rapport consultation, 2010 : 7). Également, le comité de pilotage ne dispose que d'une série de journées de formation à l'automne 2010 afin de rejoindre l'ensemble des intervenants. Il apparaît entre autres impossible pour le comité de pilotage de libérer l'ensemble des acteurs à d'autres reprises compte tenu entre autres du coût lié aux libérations de personnel pour ces formations. De surcroît, le comité de pilotage connaît un certain déclin. En effet, s'il compte une douzaine de membres à sa fondation, on relève que six membres quittent le comité en 2010, dont deux pour des congés de maladie. Le maintien du leadership de la démarche par le comité ainsi que la prise en charge du processus exigent un trop grand effort par rapport à la taille du comité (Indicateurs et rapport de suivi, 2011). Par conséquent, le comité de pilotage doit trouver un moyen de partager le leadership et de revoir son mode de fonctionnement afin de poursuivre la démarche. Le comité de pilotage déploie alors de nouvelles stratégies d'intéressement dont la création d'une nouvelle structure : le comité conjoint. Ce dernier inclut une nouvelle dynamique de communication entre les paliers d'intervention et de gestion. La tenue du comité conjoint permet le développement de solutions, voire de nouveaux outils, afin de favoriser la communication et le partage d'information. Plusieurs de ces outils parviennent d'ailleurs à s'enrôler dans le réseau d'actants autour des enjeux de

réussite scolaire. Le comité conjoint permet également la problématisation d'enjeux spécifiques dont la gestion des comportements. De même, des efforts de réintéressement des intervenants prennent place dont le développement d'une formation synthèse. Parallèlement au développement de cette formation, la direction du centre de réadaptation mène plusieurs changements de pratiques de façon simultanée. En effet, des formations destinées aux éducateurs sont maintenant obligatoires, dont trois jours en santé mentale et plusieurs journées en ergothérapie (Rapport consultation, 2010). Le centre jeunesse amène les éducateurs à questionner leurs pratiques sous plusieurs angles. Il devient alors difficile pour ces intervenants d'intégrer et d'assumer un aussi grand nombre de changements à la fois (Rapport consultation, 2010). La démarche d'apprentissage en équipe devient donc de second plan pour les acteurs de la réadaptation (Rapport consultation, 2010). Durant cette période, la collaboration est également reproblématisée à partir d'un état de situation issu de la passation d'un questionnaire à l'ensemble des intervenants et la tenue de « world café ». En résumé, on assiste durant cette période au maintien des dynamiques de collaboration malgré les turbulences identifiées.

5.2.1 Le renouvellement des structures en tant que stratégie d'intéressement à la collaboration enseignants-éducateurs et à leur intervention en classe

En réponse à la diminution du nombre de ses membres et de ses capacités de même qu'en raison de la nécessité de réviser la démarche, le comité de pilotage met sur pied une nouvelle structure. Il s'agit du Comité de consultation et de coordination des activités du scolaire et de la réadaptation communément et ci-après appelé Comité conjoint. Les éducateurs et enseignants mobilisés dans le cadre du comité conjoint le sont en raison de leur intérêt et de leur volonté. Cette sélection est par ailleurs rapportée par un éducateur qui mentionne : « *c'est sûr qu'ils [les directions] ont identifié des leaders dans chaque service, c'était stratégique aussi. Ils identifiaient aussi ceux qui étaient très réticents et on essayait de les mobiliser dans les formations* » (Éducateur 1).

Le rôle de porte-parole des intervenants membres du comité conjoint

Ces membres adoptent dès lors un nouveau rôle. Notamment, on octroie aux éducateurs et enseignants membres du comité conjoint le statut de porte-paroles. Considérant la structure dite d'animation du comité conjoint, les éducateurs et enseignants membres de ce dernier deviennent les courroies de transmission entre les unités, l'assemblée des enseignants et le comité de pilotage. Bien que le comité accorde en quelque sorte ce statut à ses membres, la reconnaissance de ce dernier par les intervenants non membres du comité ne semble pas garantie. Certains intervenants nuancent en effet les capacités de l'éducateur responsable du scolaire et membre du comité conjoint à jouer le rôle de porte-parole. À titre d'exemple, à propos des informations et problématiques rapportées au comité conjoint par l'éducateur responsable du scolaire, un éducateur mentionne :

Il y a des insatisfactions, on a beau les nommer, mais il [l'éducateur responsable du scolaire] ne peut pas les emmener avec nos mots, avec nos émotions, avec notre non verbal et lui il ne se l'approprie pas, cette problématique-là, parce qu'il ne la vit pas, elle ne se sera pas actualisée de la façon dont tu aimerais qu'elle le soit par exemple.

-Éducateur 3

Également, à propos des problématiques rapportées cet éducateur souligne :

Si lui aussi [l'éducateur responsable du scolaire] il éprouve une problématique, mais que le reste de l'équipe non, il va être porté quand même en tant qu'être humain à défendre cette problématique-là alors qu'elle ne fait pas nécessairement consensus au niveau de l'équipe.

-Éducateur 3

Ces éléments laissent donc croire que le rôle de porte-parole n'est pas reconnu par l'ensemble des intervenants des unités et que ces derniers ne se sentent pas nécessairement représentés. Cet enjeu est par ailleurs discuté au comité conjoint. Les coordonnateurs rappellent alors aux membres d'éviter les points trop personnels et de penser qu'ils ne se représentent pas. Ce message semble insuffisant afin de modifier les comportements relatifs à la fonction de porte-parole des éducateurs responsables du scolaire.

L'intéressement des membres du comité conjoint

La sélection des membres en fonction de leur intérêt pour la question apparaît insuffisante lorsque vient le temps de remplacer certains membres ou d'en ajouter. Le comité, en décembre 2011 souhaite ajouter des membres, notamment de nouveaux enseignants, mais n'y parvient pas. La direction d'école souligne qu'il n'y a pas de volontaires du milieu scolaire pour participer au comité. En résultante, aucun nouvel enseignant n'est ajouté au comité conjoint. Également, en ce qui a trait à l'intéressement des membres du comité conjoint, on note qu'à certains moments, comme en avril 2011, seuls quatre foyers sur sept sont représentés par un éducateur, ce qui représente moins de participants qu'à l'habitude : « constatant le nombre de personnes absentes, on rappelle aux participants qu'il est très important de nommer un substitut, afin que chaque unité soit représentée à chacune des rencontres » (Compte rendu comité conjoint, avril 2011). Plusieurs raisons sont évoquées afin de justifier ces difficultés. On retrouve des difficultés d'ordre logistique, notamment le manque et la variabilité des disponibilités des éducateurs pour participer aux réunions, des difficultés à se faire remplacer et à nommer/trouver un remplaçant. Ce dernier élément peut

être dû aux attentes des intervenants face à la démarche comme mentionnée plus tôt. La difficulté d'intéressement des intervenants à participer aux rencontres du comité conjoint peut également s'expliquer par le fait que le mandat spécifique d'éducateur responsable du scolaire s'ajoute au double de mandat de l'éducateur œuvrant en centre de réadaptation. Ainsi, en plus de 1) de travailler auprès des enfants et adolescents dans un établissement scolaire et 2) d'intervenir à l'unité afin de soutenir l'adaptation du jeune et de veiller à sa réinsertion sociale, l'éducateur responsable du scolaire

Fait le pont, le lien avec le scolaire dans plusieurs situations. Par exemple, s'il y a des communications spécifiques à envoyer, la communication est envoyée à l'éducateur qui est responsable du scolaire. Lui dans le fond l'imprime et la met au relais pour que tous ses collègues dans l'unité soient au courant que l'école organise une activité. Il participe aussi [...] au comité conjoint.

-Gestionnaire 1

Ce mandat s'ajoute également à l'individualisation des interventions demandée aux éducateurs par le centre de réadaptation comme discuté en introduction de cette période. En résumé, la mise en place du comité conjoint en tant que stratégie d'intéressement et la sélection stratégique basée sur l'intérêt et la volonté des intervenants, n'a que partiellement suffi à intéresser les acteurs concernés. Cela dit, bien que la mise en place du comité constitue une adaptation nécessaire en raison des enjeux évoqués au départ de cette période, les précédents éléments laissent penser que cette stratégie d'intéressement est pour le moment plus ou moins concluante. Plusieurs éléments, dont les attentes envers la démarche et la durée de cette dernière de même que des éléments d'ordre organisationnel, tel que les disponibilités des éducateurs et leurs nombreuses responsabilités rendent certainement leur intéressement plus difficile. Pour terminer, en qui a trait aux rôles des éducateurs responsables du scolaire, membres du comité conjoint, des doutes quant aux réelles capacités de ces derniers à jouer un rôle de porte-parole sont émis par d'autres intervenants.

5.2.2 Des efforts de réintéressement des intervenants : une formation synthèse pour donner un sens à la démarche

Une prise de conscience par un gestionnaire, lors d'un séminaire à l'université, à l'égard de la perte de momentum quant à l'optimisation de l'intervention en classe et le non-enrôlement des pratiques d'accompagnement, a permis des discussions à ce sujet lors d'une rencontre du comité de pilotage. Par la suite il y'a eu l'ajustement du déroulement de la démarche par le développement d'une capsule de formation. À cet égard, un gestionnaire souligne : « *il fallait accepter de revenir en arrière et faire un retour sur les contenus définis. Le comité de pilotage a donc mis sur pied une capsule intitulée « schéma intégrateur »* (Rapport consultation, 2010 : 10). Cette activité de formation vise à réinvestir l'ensemble des balises développées au fil des journées de formation réalisées en 2008-2009 et 2009-2010. Elle a pour but d'amener les intervenants à développer des interventions s'inscrivant à l'intérieur des deux balises générales, le développement de l'autonomie et la collaboration dans le respect des rôles de chacun. De plus, cette formation inclut la sensibilisation au contenu du *Programme de formation de l'école québécoise* et aux compétences transversales considérées comme le lien entre les activités pédagogiques et celles de réadaptation. Le comité de pilotage anime ensuite cette capsule auprès du comité conjoint et en parallèle informe le comité de gestionnaires de la réadaptation à l'interne (ci-après : CGRI). Puis, l'éducateur responsable du scolaire, représentant de chaque unité au comité conjoint, accompagné de son chef de service, anime la capsule dans son unité. Des enseignants sont affectés à chacune des rencontres d'équipe dans lesquelles la capsule est présentée. Cette façon de procéder représente la structure de formation déterminée par le comité de pilotage. L'animation des capsules dans les unités par les éducateurs responsables du scolaire est difficile. Des difficultés liées au manque de connaissances relatives au contenu, à la reconnaissance partielle de leur rôle par les intervenants et à l'appropriation de leur rôle d'animateur sont soulignées (Compte rendu comité de pilotage, avril 2011). Somme toute, la création de cette capsule et son animation en tant que stratégie d'intéressement permet de rejoindre plusieurs intervenants bien que les facteurs précédents puissent freiner l'intéressement.

5.2.3 Tentatives d'enrôlement de nouvelles solutions : outils et pratiques de communication

Durant l'année 2010-2011, le comité de pilotage donne des orientations au comité conjoint afin qu'il développe des outils dans le but d'améliorer la circulation de l'information problématisée plus tôt. Ces derniers résultent des réflexions des intervenants durant les journées de formation de la démarche d'apprentissage en équipes. Il s'agit du relais-scolaire, du Carnet de la rentrée, du portrait de groupe, des cinq minutes de discussion en début de période et de l'annotation des agendas. Ces outils semblent pour la plupart s'enrôler dans le réseau et donnent lieu à de nouvelles pratiques autour des enjeux de réussite scolaire.

Le relais-scolaire

Le relais-scolaire permet d'une part aux intervenants d'obtenir une vision d'ensemble sur l'atmosphère du groupe durant la journée ce qui leur permet ensuite d'adapter leur intervention aux événements antérieurs. Notamment, l'éducateur peut intervenir dans la continuité des intervenants qui l'ont précédé. Comme le souligne ce gestionnaire : « *celui qui n'était pas là le matin, s'il n'a pas eu le temps de recevoir l'information, au moins il peut lire que ce matin il est arrivé telle affaire avec un jeune. L'après-midi si ça recommence, il peut reprendre avec le jeune et lui dire on t'en a parlé ce matin* » (Gestionnaire 4). D'autre part, puisqu'il contient un ensemble d'information sur les jeunes du groupe et sur le fonctionnement de la classe, il peut servir aux enseignants suppléants ou absents. En résumé :

Dans ce cartable-là, on retrouve aussi tous les plans d'intervention des élèves, on retrouve les fiches de communication qu'on donne quand on retire un élève, quand on donne une mesure, donc pour quelqu'un qui arrive, c'est facile de savoir comment ça a été dans la journée. Souvent moi quand il traîne sur le bureau, quand je ne suis pas là le matin, je vais regarder dans le cartable et je peux dire période 1, ils ont été agités, il y a eu plusieurs interventions pour un élève, c'est vraiment utile.

-Enseignant 3

Le Petit carnet de la rentrée

Quant au *Petit carnet de la rentrée : Informations importantes et pertinentes...À l'attention de nos partenaires du CJ* est développé, comme le mentionne son introduction, il a pour but l'amélioration de la communication, du partage et de la circulation de l'information. À l'intérieur de ce carnet se retrouvent des éléments relatifs à la scolarité des jeunes, lesquels concernent les éducateurs et les chefs de service du centre de réadaptation. Ces dernières incluent l'inscription et le départ, voire le transfert, d'un jeune de l'école. À ce propos, le livret suggère que les enseignants soient invités aux rencontres lorsqu'un jeune quitte l'école de site, c'est-à-dire qu'ils participent par exemple à la rencontre de révision organisée par l'agent de relations humaines responsable du jeune. Il est également mentionné que cette pratique permet aux enseignants de suggérer des pistes pour la poursuite du cheminement scolaire du jeune. On y retrouve aussi les tâches de chacun liées à l'inscription scolaire de même que les raisons pouvant entraîner des délais d'intégration à l'école, tel que la transmission d'informations verbales plutôt que par les formulaires, les informations incomplètes dans l'avis d'inscription, le fait que l'école d'origine tarde à rappeler ou à fournir les documents ; le fait que le nom de l'école d'origine soit erroné ou des difficultés de coordination, c'est-à-dire que le jeune et les intervenants scolaires ne sont pas disponibles aux mêmes moments pour la rencontre d'intégration. De surcroît, le livret fait état de la responsabilité des intervenants en ce qui a trait au signalement des absences et à la gestion de l'horaire, c'est-à-dire de veiller à ce que les jeunes soient à l'heure à l'école. La complétion des fiches de communication, lesquelles peuvent l'être par l'éducateur ou l'enseignant fait aussi partie des sujets mentionnés dans le petit carnet. Ces fiches constituent un moyen de suivi des comportements du jeune. Figurent également dans ce livret des stratégies d'intervention pour contrer la violence ainsi que des procédures d'approbation et d'autorisation relatives aux sorties éducatives.

Le portrait de classe

Quant au portrait de classe, il s'agit d'un outil misant sur deux pratiques, soit la participation de l'enseignant titulaire à la réunion d'équipe de l'unité à laquelle il est associé et la rédaction par les enseignants titulaires d'une synthèse des interventions à privilégier. L'enseignant titulaire et l'équipe de l'unité discutent de l'ensemble des jeunes du groupe-classe afin d'éclaircir les questionnements et de mettre en place différentes stratégies d'intervention qui se retrouvent par la suite dans la synthèse écrite, laquelle comprend généralement :

Les particularités de chacun des enfants, les pistes d'intervention qui sont mises en place à l'école ou ce qu'ils ont essayé [...] On va toucher aussi un peu le comportemental. Bon pas un peu, quand même beaucoup, car il y a des jeunes qui sont impulsifs, l'enseignant va dire si vous avez à intervenir retirez-le, faite une intervention individuelle avec lui.

- Gestionnaire 1

Ces portraits sont normalement rédigés au deux à trois mois et distribués aux chefs de service, à la personne responsable de l'unité et aux intervenants de l'unité responsable du groupe-classe de même qu'aux enseignants spécialistes. Selon les enseignants, la fréquence de réalisation des portraits dépend souvent de la présence de nouveaux jeunes dans le groupe, de la réalisation d'un plan d'intervention ou de changement dans ce dernier ou dans les interventions à privilégier. Cette mise à jour contribue par ailleurs à l'utilisation ou non du portrait de classe. Il en est de même pour le format du portrait de classe. Le fait que ce tableau synthèse soit facile à consulter permet aux éducateurs qui sont constamment en présence des jeunes de s'informer facilement et rapidement. De surcroît, la réalisation de ces portraits constitue selon les intervenants une façon efficace de faire circuler l'information. Selon un enseignant, le portrait de classe

Fait en sorte que parfois on n'a pas besoin de se parler, on n'a pas besoin de dire avec un tel... il va aller voir, il le sait que les moyens à utiliser avec un tel c'est ça et ça et ça lui donne ça et il a le droit à ça [...] c'est une façon de communiquer, de collaborer sans trop se parler, qui ne demande pas de temps.

-Enseignant 3

Cette économie de temps apparaît par ailleurs comme une composante importante du point de vue d'une majorité de répondants qui les incite par ailleurs à utiliser ce mécanisme de communication.

Les cinq minutes de discussion et l'annotation conjointe de l'agenda

Un quatrième élément est composé de deux volets, un premier prend place en début de période et un en fin de période. Cinq minutes de discussion entre l'enseignant et l'éducateur sont instaurées au début de chacune des périodes. Durant ce temps, les jeunes font de la lecture. Cette pratique répond aux besoins d'une majorité d'intervenants et s'enrôle ainsi rapidement. En fin de période est instaurée l'annotation conjointe des agendas, « *on cote les agendas des jeunes, on a une cote sur le comportement, une cote sur la production* » (Gestionnaire 4). Plus précisément pour chacune des périodes de cours, « *chaque jeune a une cotation de 1 à 4, 0 tu t'es fait retirer, 4 ça à super bien été. On va se parler, on cote ensemble pour voir où le jeune il se situe et comment il a passé sa période* » (Éducateur 2). La cotation est donc une activité commune permettant aux intervenants en présence d'échanger. En outre, l'agenda a deux fonctions ; pour certains, en plus de servir à l'intérieur de la classe, il facilite un suivi du parcours scolaire à l'extérieur, « *c'est une façon de collaborer et de communiquer entre le scolaire et les unités, moi les filles l'agenda est regardé le soir et l'agenda est signé. Les éducateurs regardent « à la maison », il regarde comment ça a été* ». (Enseignant 3). L'enrôlement de ce second volet est toutefois partiel. Les éducateurs de certaines unités n'ont pas adopté la pratique de vérifier les agendas en soirée. Ils mentionnent entre autres avoir l'impression que l'information circule autrement en raison de la proximité. Cela dit, lorsque l'agenda n'est pas regardé à l'extérieur de la classe, « *ce qui était un outil quand même de communication et de collaboration n'est pas d'exploiter à son maximum* » (Enseignant 3) :

Un élève qui ne va vraiment pas bien on va le savoir parce qu'il ne sera pas en classe, on ne le garde pas en classe, on le retourne à l'unité, il y a des fiches de communication qui suivent. Pour les exclusions, on le sait, mais un élève qui est toujours sur la ligne et qu'on dit un moment donné à l'éducateur il faudrait se rencontrer parce que ça ne va pas très bien... là il demande : « comment ça ? Il n'a pas eu d'exclusion ». C'est vrai, il n'a pas eu d'exclusions, mais regarde son agenda au lieu d'être côté à 4, il est à 3, il est à 2, c'est marqué, dérange les autres, difficultés à se concentrer, plusieurs avertissements, c'est vraiment le reflet de la semaine du jeune. Ça me permet d'avoir des choses à expliquer [...] ils disent ah c'est vrai, à l'unité aussi ça ne va pas très bien.

-Enseignant 3

Le fait que l'agenda ne soit pas utilisé de la même façon par chacune des unités fait en sorte que les enseignants ne peuvent compter sur cet outil. Cette utilisation variable se répercute également sur les attentes notamment des nouveaux employés, « *il y a un agenda, mais il n'y a pas un groupe qui l'utilise de la même façon* » (Enseignant 5). Cela engendre ainsi des frustrations et surtout, ne contribue pas à faciliter la communication, le partage d'information et la circulation de l'information. En résumé, les unités utilisent le même outil, mais

Il y a des unités qui prennent le temps de regarder les agendas des élèves tandis que d'autres unités, ce n'est même pas la peine de l'amener, donc quand on laisse le message dans l'agenda, ça va dépendre des unités. Peut-être qu'il ne va pas être lu, donc si on veut que le message se rende il faut appeler l'éducateur de rencontre de l'élève.

-Enseignant 5

L'enrôlement de l'agenda est donc partiel et repose sur les perceptions de la pertinence de cet outil. Le fait que certaines unités ne ressentent pas le besoin de faire le suivi de l'agenda fait en sorte que des enseignants, notamment les nouveaux soient démobilisés par rapport à cette pratique d'où l'enrôlement partiel de cet outil.

5.2.4 Problématisations des mesures disciplinaires : l'émergence de solutions et leur diffusion

Durant cette période, les membres du comité conjoint problématisent l'application du code de vie de l'école, notamment l'application des règles de vie. Est dès lors évoquée la question suivante : « *comment s'arrimer au niveau du seuil de tolérance face aux comportements de nos jeunes ?* » (Compte-rendu comité conjoint, novembre 2010). Les mesures disciplinaires sont également problématisées, notamment l'utilisation des exclusions et de la rédaction de réflexions, ce qui selon les éducateurs constitue une mesure qui ne fonctionne pas, au sens où elle n'a pas d'impact sur les jeunes. Par rapport à cette problématisation qui intéresse les membres du comité conjoint on relève certaines controverses. On retrouve d'abord des seuils d'acceptation variables des comportements. À ce propos, des éducateurs soulignent que certains comportements récurrents qu'ils apprennent à accepter ne sont pas acceptés par les enseignants. Ils mentionnent alors que les jeunes sont fréquemment retirés de classe et renvoyés dans leur unité. Les éducateurs sont également préoccupés par la normalisation des interventions auprès des jeunes ; ils considèrent que dans le contexte d'une école dite régulière, le jeune ne serait pas retourné chez lui et que par conséquent, il ne devrait pas être retourné à l'unité. Le retour à l'unité n'est par ailleurs pas sans conséquence sur le travail des éducateurs qui demeurent dans les unités durant les périodes de cours. Il faut savoir que l'absence d'un local de retrait dû à un manque d'espace physique empêche le maintien des jeunes à l'école lorsqu'ils sont exclus de classe. Réagissant aux solutions, les éducateurs mentionnent ne plus savoir comment soutenir les enseignants, ils soulignent le manque de moyens entre le premier palier d'intervention et les objectifs du plan d'intervention.

La mise en place d'une consultation sur la gestion des comportements

Ces réflexions amènent les membres du comité conjoint à mettre en place une démarche de consultation dans chacune des unités afin de compiler une liste de solutions. À la suite de l'élaboration de cette liste, le comité conjoint demande aux éducateurs responsables du scolaire de discuter avec les intervenants de leur unité lors de leur prochaine rencontre d'équipe des solutions proposées et d'identifier les solutions qui semblent les plus adaptées.

Le comité de pilotage assure la convergence entre les différentes pistes d'intervention formulées et distribue une liste finale à l'ensemble des intervenants. L'utilisation du mécanisme de consultation incluant les allers-retours entre le comité conjoint et les unités et l'analyse des différentes propositions concernant la gestion des comportements par le comité favorisent le développement de solutions et dans une certaine mesure l'enrôlement des stratégies proposées. Bien que cette liste ait été élaborée et distribuée, on remarque cependant dans les périodes suivantes une certaine récurrence en ce qui a trait à la problématisation des mesures disciplinaires. La liste d'interventions possibles apparaît ainsi comme étant insuffisante afin de résoudre le problème initialement formulé et de surpasser les controverses relatives à la problématisation des mesures disciplinaires. Les écarts de tolérance des comportements entre enseignants et éducateurs ainsi que les répercussions relatives aux exclusions, le fait qu'il ne s'agisse pas d'une pratique normalisante et que cette pratique ait des conséquences sur le travail des éducateurs présents dans les unités, semblent ainsi freiner le développement de solutions viables.

5.2.5 Reproblématisation de la collaboration enseignants-éducateurs : un bilan pour orienter l'action

En se référant à l'une des balises adoptées, soit le développement de la collaboration dans le respect des rôles de chacun, le comité de pilotage et plus particulièrement la direction d'école souhaite mieux problématiser la collaboration afin d'orienter l'action. Pour ce faire, elle développe un questionnaire sur la collaboration entre les enseignants et les éducateurs dans le cadre d'une formation universitaire. À l'hiver 2011, la direction d'école soutenue par le comité de pilotage soumet le questionnaire à l'ensemble des intervenants concernés. Au total soixante-six intervenants, dont cinquante-et-un éducateurs et quinze enseignants, remplissent le questionnaire (Rapport consultation, 2010).

Ce sondage révèle que les enseignants font en majorité confiance aux éducateurs tandis que les éducateurs font un peu moins confiance aux enseignants ; qu'une majorité d'enseignants considèrent partager des objectifs communs avec les éducateurs, mais que peu d'éducateurs partagent ce point de vue (Rapport consultation, 2010). Ce ne sont d'ailleurs pas tous les éducateurs qui se sentent reconnus comme étant compétents par le personnel enseignant. Également, on note que dans un foyer où cinq répondants ont moins de cinq ans d'expérience, le sentiment d'utilité de ces derniers en classe est plus faible (Rapport consultation, 2010). En ce qui a trait à l'énoncé « *nous avons des projets communs qui m'emballent* », autant les enseignants que les éducateurs sont mitigés (Rapport consultation, 2010). Plusieurs répondants considèrent également que la circulation des informations n'est pas fluide autant à l'horizontale qu'à la verticale (Rapport consultation, 2010). De surcroît, pour l'énoncé « *je sens que nous avons un espace de discussion pour confronter nos idées et pour construire un savoir commun* » autant les enseignants que les éducateurs évoquent le fait de ne pas avoir d'espaces de dialogue pour la confrontation des idées et la construction d'un savoir commun (Rapport consultation, 2010). Enfin, moins de la moitié des répondants perçoivent que la structure scolaire/réadaptation ainsi que les leaders favorisent la collaboration (Rapport consultation, 2010). En ce qui a trait à l'utilisation des compétences transversales dans leurs interventions, on note que dans certains foyers, une majorité d'intervenants ne connaissent

pas les compétences transversales et sont par conséquent en désaccord avec l'énoncé suivant : « *les compétences transversales sont une pierre angulaire de notre intervention* » (Rapport consultation, 2010). Également, une majorité de répondants de certains foyers indiquent être assez en désaccord avec l'énoncé « *la collaboration se fait de façon spontanée* ». Il appert que la volonté de collaborer n'est pas toujours ressentie par les intervenants et que l'absence d'un processus de résolution de problème entrave la collaboration (Rapport consultation, 2010). Pour terminer, les répondants du milieu scolaire soulignent avoir peu d'échanges avec le milieu de la réadaptation et que le roulement de personnel et le manque de temps pour se parler constituent des freins importants à la collaboration (Rapport consultation, 2010).

Parallèlement, le comité de pilotage souhaite obtenir une meilleure compréhension des pratiques de collaboration en obtenant de l'information différente de celle obtenue via le questionnaire. La direction d'école propose alors la mise en place d'une démarche de type « world café ». Cette démarche, au même titre qu'un groupe de discussion, vise la compréhension du vécu des intervenants et de ce qui les anime au regard de la collaboration en classe (Compte rendu comité conjoint, mars 2011). Elle a pour but de faire émerger les savoirs expérientiels des différents acteurs, de les amener à se confronter, mais également de faire en sorte que les participants puissent mieux comprendre le vécu des autres. La démarche est d'abord réalisée dans le cadre du comité conjoint, puis animé par les éducateurs responsables du scolaire dans chacune des unités.

Les résultats de ces forums de discussion illustrent que « *des éléments de la structure scolaire réadaptation favorisent le développement d'un langage commun* » (Rapport consultation, 2011). Plus précisément, les rencontres d'équipes, les rencontres pour le développement d'activités communes et les outils de travail commun sont nommés en tant qu'éléments favorisant le développement d'un langage commun. À cela d'autres intervenants ajoutent les plans d'interventions, la cotation commune de l'agenda, la visite de l'enseignant à l'unité de temps à autre ainsi que le développement de stratégies d'intervention.

Des intervenants soulignent également dans le cadre de cette démarche que « *la qualité de la relation entre enseignant et éducateur influe sur les informations transmises. Plus il y a de proximité, plus des informations dites confidentielles sont transmises* » (Rapport consultation, 2011 : 1). À propos de la confidentialité des informations, des éducateurs soulignent ne plus savoir ce qu'ils peuvent dire ou ne pas dire (Rapport consultation, 2011). L'importance de la communication est aussi soulignée. À cet égard, les enseignants évoquent par exemple le besoin de savoir si les jeunes doivent s'absenter. Ils rappellent que les nombreuses absences déstabilisent leur planification et les obligent à planifier plusieurs scénarios pour une même période (Rapport consultation, 2011). Toujours concernant la communication, l'accueil des nouveaux jeunes en classe apparaît problématique. Des éducateurs soulignent que certains enseignants ne sont pas prêts à accueillir les jeunes nouvellement arrivés au centre de réadaptation et qu'ils refusent par conséquent de les laisser entrer en classe. Une meilleure communication constitue, selon plusieurs, un moyen de résoudre ce problème afin que l'enseignant soit averti de l'arrivée du jeune et qu'il puisse ainsi planifier son arrivée (Rapport consultation, 2011). De même, il apparaît difficile pour certains éducateurs de se sentir coresponsables de la scolarité compte tenu de l'absence d'indicateurs de performance clairs et réalistes (Rapport consultation, 2011). Cette absence d'indicateurs constitue ainsi un actant entravant le développement de la collaboration. Certains recommandent également de mettre en place des moyens qui permettraient d'informer les éducateurs sur ce qui les attend en classe. Plusieurs éducateurs souhaitent que les attentes des enseignants soient nommées ; ils jugent qu'afin d'assumer leur rôle, ils ont besoin de connaître le déroulement de la période (Rapport consultation, 2011). Plusieurs éducateurs souhaitent aussi que les activités spéciales auxquelles ils doivent participer leur soient présentées d'avance. Certains éducateurs mentionnent que de connaître ces attentes quotidiennes leur permet de mieux intervenir et de se sentir utiles (Rapport consultation, 2011). Parallèlement, les enseignants suggèrent que les éducateurs les questionnent en début de période quant au déroulement de cette dernière. Enfin, certains intervenants questionnent, voire problématisent, l'instabilité de la présence des éducateurs en classe. Cette instabilité semble rendre plus difficile la planification pour les enseignants puisqu'ils ne savent pas avec

quel éducateur ils vont travailler. En effet, des enseignants adaptent leurs activités en fonction de l'éducateur en classe tel que l'illustre cet enseignant :

Il y a une rotation d'éducateurs qui est multipliée par le nombre de quarts de travail, de journée d'inter, par leur façon de fonctionner dans leur unité, vraiment une rotation d'éducateurs qui amène à s'adapter, à travailler différemment selon qui travaille avec toi en classe. Parfois ça peut être gagnant, mais des fois ça peut nuire.

-Enseignant 3

À la suite de ces démarches, soit le questionnaire et le world café, une liste de leviers et de freins à la collaboration est produite. Tel qu'on le verra à la prochaine période, ces connaissances ont permis un point de passage obligé, c'est-à-dire qu'elles ont permis la convergence des acteurs autour d'actions à privilégier afin d'optimiser l'intervention en classe et plus particulièrement d'atteindre la cible de la collaboration dans le respect des rôles de chacun. Les connaissances produites par ce questionnaire et ce forum constituent ainsi des actants au sens où elles amènent le comité de pilotage à poser des actions quant au développement de la collaboration.

Synthèse du développement de la collaboration entre 2010 et 2011

Les événements marquants du début de cette seconde période contraignent le comité de pilotage à s'adapter afin de réintéresser les intervenants à la question de l'optimisation de l'intervention. Une prise de recul de la direction et par la suite des membres du comité de pilotage permet la transformation des espaces de formation non viables en une nouvelle structure : le comité conjoint. Le comité de pilotage procède à une sélection stratégique des membres du comité conjoint. Un éducateur de chacune des unités et trois enseignants alors intéressés s'enrôlent dans le comité. Le comité de pilotage développe également des stratégies afin de réintéresser l'ensemble des intervenants à l'optimisation de l'intervention, il développe une capsule de formation synthèse sur les pratiques d'accompagnement. Le mécanisme de communication développé, permettant des allers-retours entre le comité conjoint et les unités, contribue dans une certaine mesure au réintéressement des intervenants aux pratiques d'accompagnement. Cependant, le réintéressement des éducateurs s'avère difficile compte tenu des nombreuses attentes à leur égard ; les formations à leur intention se multiplient rendant plus difficile leur appropriation de la formation synthèse d'un point de vue cognitif, mais aussi du point de vue de la priorisation de ces pratiques lors de l'intervention. Concernant l'intéressement des membres du comité conjoint, la sélection stratégique s'avère insuffisante afin de recruter de nouveaux membres, notamment des enseignants. L'intéressement des membres demeure également fragile en raison des attentes des intervenants envers la démarche, de la durée de cette dernière, des éléments d'ordre organisationnel, tel que les disponibilités des éducateurs, de même qu'en raison de la superposition des mandats des éducateurs responsables du scolaire et des multiples visions qu'ils sont tenus d'adopter simultanément du point de vue de l'intervention. En ce qui a trait aux rôles des éducateurs responsables du scolaire, membres du comité conjoint, des doutes quant aux réelles capacités de ces derniers à jouer un rôle de porte-parole sont émis par d'autres intervenants. Durant cette période, à partir des orientations du comité de pilotage, le comité conjoint développe différentes solutions dans le but d'améliorer la circulation et le partage d'informations. Le relais-scolaire, le Carnet de la rentrée, les portraits de groupe et la cotation des agendas constituent les outils développés en ce sens.

Ces outils s'engagent avec des intensités variables dans le réseau. La pertinence et la plus-value de l'outil perçue par les intervenants, comme la lecture de l'agenda, semblent par ailleurs influencer l'utilisation de ces derniers. Également, durant cette période, les rencontres du comité conjoint ont permis la problématisation de différents enjeux en plus de ceux préalablement identifiés durant les journées de formation de la démarche d'apprentissage en équipe. La mise en œuvre du code de vie de l'école et les mesures disciplinaires sont problématisées et intéressent les membres du comité conjoint. En revanche, bien qu'une démarche de consultation ait permis au comité de pilotage de développer en tant que solution une liste d'interventions adaptées au contexte des intervenants cela est insuffisant afin de résoudre la problématique. La présence de controverses non résolues, incluant les divergences quant à l'acceptabilité de certains comportements et les répercussions des exclusions sur les jeunes et sur les éducateurs travaillant dans les unités, freine le développement de l'engagement des solutions. Pour terminer, la création de connaissances par l'intermédiaire d'un questionnaire et d'un atelier de type groupe de discussion nommé « world café » permet la clarification de la cible collaborer dans le respect des rôles de chacun : ces connaissances sont par ailleurs le catalyseur d'une démarche de résolution de problème à la période suivante.

Tableau 10. Synthèse du développement de la collaboration entre 2010 et 2011

Séquence	Développement de la collaboration			
	Problématisation	Intéressement	Controverses	Convergence
1		<p>Stratégies d'intéressement</p> <p>Création du comité conjoint</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélection stratégique (Stratégie) <p>Intéressement partiel</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les attentes relatives à la démarche • Durée de la démarche • Disponibilités des éducateurs <p>Superposition des mandats des éducateurs</p>		
2	<p>Problématisation</p> <p>Le rôle de porte-parole des éducateurs responsables du scolaire (Intervention)</p>			
2		<p>Stratégie d'intéressement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développement d'une formation synthèse sur les pratiques d'accompagnement (Stratégie) • Développement de capsules (Stratégie) • Mécanisme de consultation (Stratégie) <p>Freins à l'intéressement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombreuses formations destinées aux éducateurs (Intervention) 		
	<p>Reproblématisation collaboration enseignants-éducateurs **</p> <p>Création de connaissances par questionnaire et world café (Stratégie)</p>			<p>Solutions</p> <p>Améliorer la circulation et le partage d'informations développées par comité conjoint (Stratégie)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le relais-scolaire • Le Carnet de la rentrée • Les portraits de groupe • L'annotation conjointe des agendas <p>Cinq minutes en début de périodes</p> <p>Enrôlement variable des solutions</p> <p>Variable en fonction de la pertinence perçue de leur utilité par les interventions (Intervention)</p>
4	<p>Problématisation</p> <p>Les mesures disciplinaires (Intervention)</p>	<p>Stratégies d'intéressement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démarche de consultation (Stratégie) 	<p>Controverses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceptabilité plus grande de certains comportements par les éducateurs et/ou acceptabilité limitée des enseignants (Intervention) • Préoccupation des répercussions des exclusions sur les jeunes (Intervention) • Répercussions des exclusions sur les éducateurs travaillant dans les unités (Intervention) 	<p>Solution insuffisante</p> <p>Développement par comité de pilotage d'une liste d'interventions adaptées au contexte des intervenants (Stratégie)</p>

**** Problématisation récurrente**

5.3 Période 3. 2011-2013 : Développer la collaboration : exploiter d'autres leviers

Cette période se caractérise par l'occurrence de deux principaux événements, soit l'obtention d'une subvention pour la poursuite de la démarche d'apprentissage en équipe ainsi que le lancement officiel du *Guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'école*. Le comité de pilotage obtient un soutien financier du MELS dans le cadre du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire 2011-2012. Ce programme encourage l'innovation et l'amélioration des interventions auprès des EHDAA. Ce financement est significatif puisqu'il a permis la continuation des démarches d'optimisation de l'intervention en classe. Il permet entre autres le maintien du comité de pilotage pour une année supplémentaire et la rédaction d'un guide qui synthétise la vision et les pratiques résultantes de la démarche d'apprentissage en équipe. Son lancement constitue un événement marquant puisqu'il contribue à l'enrôlement de ce guide dans le réseau de même qu'à l'enrôlement des pratiques d'accompagnement. Cette subvention a ainsi permis le maintien du comité la rédaction du guide et par conséquent l'enrôlement des pratiques. Aussi, durant cette période, les comités de pilotage et conjoint poursuivent leurs travaux et développent de nouvelles stratégies d'intéressement, soit la formalisation d'objectifs de collaboration dans chacune des unités. Parallèlement, le comité de pilotage problématise différents enjeux de gestion et déploie des tentatives de résolution qui ne parviennent cependant pas à s'enrôler. Également, une formation destinée aux nouveaux intervenants est développée afin d'assurer la pérennisation de l'enrôlement des pratiques d'accompagnement, de même que des solutions mises en place pour bonifier la communication et le partage d'information. Les espaces de discussion cliniques comme les rencontres de plan d'intervention ou de plan de services individualisé et intersectoriel, les rencontres multidisciplinaires, les réunions d'équipe des unités et les plans d'intervention scolaire font l'objet de problématisation et s'enrôlent à des niveaux variables. Quant au comité de pilotage, il problématise la communication et les mesures disciplinaires de même que la question du développement de l'autonomie. Durant cette période plusieurs enjeux sont problématisés et de nouveaux leviers sont exploités pour développer la collaboration autour de ces derniers.

5.3.1 La formalisation des pratiques d'accompagnement et leur enrôlement en tant que solution à la collaboration enseignants-éducateurs et à l'optimisation de l'intervention en classe

Depuis la formalisation des balises d'intervention dans le guide d'accompagnement de l'élève du centre de réadaptation dans sa réussite à l'école, plusieurs répondants observent des transformations dans les pratiques des intervenants lorsqu'ils jouent le rôle d'accompagnateurs. Bien que ces rôles aient été préalablement négociés avec les intervenants, plusieurs répondants conviennent que la formalisation semble avoir eu un impact important dans l'enrôlement de ces pratiques. Différents acteurs soulignent une progression des rôles des enseignants et des éducateurs durant les heures de classe en fonction des balises déterminées dans le *Guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'école* : « les enseignants et éducateurs de retour d'un long congé témoignent de leur surprise : « ça a beaucoup changé dans les classes » (Compte rendu comité de pilotage, mai 2011). Trois changements principaux sont par ailleurs repérables et concernent les pratiques des éducateurs et enseignants en classe, l'intervention conjointe en classe ainsi que la communication. Ces changements sont toutefois d'intensité variable.

Concernant les pratiques des éducateurs en classe, ils interviennent d'abord plus fréquemment et non seulement pour la gestion des comportements problématiques. Des tentatives de travail en atelier ou de travail coopératif, c'est-à-dire l'utilisation par les enseignants de différents contextes interactionnels, s'installent. Cela permet aux éducateurs d'intervenir davantage durant les heures de classe. L'éducateur est donc plus actif. Les éducateurs sont davantage impliqués par rapport aux apprentissages, par exemple, plusieurs tentent maintenant de répondre aux questions des jeunes, ce qui se faisait antérieurement de façon marginale. De surcroît, à la suite du lancement du guide, certains éducateurs ont vu leurs actions en classe être reconnues. Les éducateurs qui faisaient de l'observation en classe afin de déterminer avec l'enseignant des stratégies de gestion de classe se sentent maintenant légitimes de le faire et de rapporter leurs observations aux enseignants.

Quant à l'intervention conjointe en classe, les éducateurs partagent la gestion des comportements problématiques avec les enseignants. Les éducateurs et enseignants interviennent en cas de comportements jugés problématiques, mais tentent d'être plus à l'écoute des besoins des jeunes pour faciliter leur apprentissage, soit en intervenant en fonction des besoins de chaque jeune (Rapport consultation, 2011). Les enseignants démontrent également de l'ouverture quant au vécu du jeune à l'unité, ils ont une meilleure connaissance des jeunes en raison de la communication développée entre ces derniers et les éducateurs (Rapport consultation, 2011). Bien que l'enseignement individualisé demeure, certains projets communs entre les enseignants et les éducateurs émergent, notamment des projets en entrepreneuriat. Ils ont ainsi été amenés à « *se donner un prétexte de collaboration, se donner d'autres types de contextes relationnels, donc ça a donné la naissance à de beaux projets entrepreneuriaux* » (Gestionnaire 3). L'école fait maintenant partie du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales. Parallèlement, les enseignants et éducateurs animent conjointement un programme d'habiletés sociales. Cela étant, la mise en place de ces projets se heurte à des difficultés. Le fait que les classes soient multiniveaux rend difficile pour les enseignants le développement de projets puisqu'ils doivent inclure des éléments d'apprentissage et d'évaluation propres au niveau de chacun des élèves. Le roulement d'élèves dans les classes de même que l'absentéisme freinent également le déploiement de projets conjoints par les enseignants, puisque dans ce contexte, la gestion d'un projet demande beaucoup d'ajustements.

En ce qui a trait à la communication, une majorité d'enseignants et d'éducateurs prennent maintenant le temps de discuter durant les cinq premières minutes de la période et cela semble bénéfique, et ce, autant du point de vue des éducateurs que des enseignants (Compte rendu comité conjoint, avril 2012). Lors de leur arrivée en classe, les éducateurs interrogent les attentes des enseignants. Ils informent aussi ces derniers sur l'ambiance du groupe ou sur les particularités ponctuelles (Rapport consultation, 2011). Un plus grand partage d'information entre les éducateurs et les enseignants s'instaure également. Les éducateurs expliquent davantage aux enseignants pourquoi ils vont agir de telle façon et éclairent ces derniers sur les meilleures façons d'intervenir avec certains jeunes. Les intervenants communiquent et se

partagent de l'information sur les jeunes, cependant ils ne développent pas nécessairement de stratégies d'intervention communes basées sur des besoins des jeunes conjointement identifiés (Rapport consultation, 2011). En fin de période, l'éducateur et l'enseignant annotent fréquemment ensemble l'agenda de l'élève (Rapport consultation, 2011). Bien que ces changements soient réels, les membres du comité de pilotage évoquent que *« les discussions permettent de constater qu'il existe de grands écarts de pratique dans l'accompagnement des élèves d'une unité à l'autre et d'un groupe classe à l'autre. L'implication varie passablement d'un éducateur à l'autre »* (Compte rendu comité de pilotage, avril 2011). On constate ainsi une certaine variabilité dans les pratiques des éducateurs et des enseignants en classe. Bien que plusieurs intervenants s'approprient maintenant les rôles établis dans le guide, trois raisons font en sorte que ces pratiques ne s'enrôlent pas complètement. Premièrement, le fait que les groupes-classes ne soient pas des groupes-unités rend pour certains éducateurs l'intervention plus difficile compte tenu du fait qu'ils ne connaissent pas l'ensemble des jeunes du groupe et que l'information entre les unités au niveau de suivi scolaire soit limitée. Un professionnel explique :

Il y en a parfois qui n'aiment pas ça parce que c'est des jeunes d'autres unités dans les groupes classes, ils se disent « je ne les connais pas, je ne sais même pas c'est quoi leur plan d'intervention », ils ne se sentent pas outillés pour accompagner des jeunes qui connaissent moins qui sont dans d'autres services.

- Professionnel 1

Un enseignant abonde dans le même sens et précise cette situation :

Moi j'ai un éducateur du foyer X qui est attiré, mais présentement en classe j'ai seulement un jeune de ce foyer X. La balance vient d'autres unités qu'ils ne connaissent pas et la communication inter unité, je te dirais qu'elle est quasi inexistante du point de vue du suivi scolaire.

-Enseignant 3

Du point de vue des éducateurs certains soulignent qu'il peut en effet être facilitant de connaître les jeunes. Un éducateur d'une unité de préadolescents rapporte :

Nous on a l'avantage, car on a les plus jeunes, donc souvent ils ont passé par chez nous avant d'aller ailleurs, donc souvent on les connaît. Il y a quelques exceptions qui sont arrivées un peu plus tard, mais souvent on les connaît presque tous. À l'école on les a tous déjà eus ici, ça c'est aidant, ce sont des jeunes qui nous connaissent.

- Éducateur 3

Deuxièmement, plusieurs répondants soulignent que la différence entre le rôle des éducateurs à l'école et à l'unité freine l'enrôlement des pratiques d'accompagnement. En plus de la méconnaissance des jeunes, certains éducateurs trouvent la présence en classe plutôt longue et moins intéressante que le travail à l'unité, et ce, malgré la formalisation des nouvelles pratiques. Un professionnel souligne à propos de la tâche des éducateurs en classe :

Tu attends c'est long. Il faut sortir les jeunes, il faut le ramener à l'unité. Il y en a que c'est plus la réadaptation à l'interne qu'ils aiment, mais c'est comme si l'école c'était un job de plus [...] Il y en a que tu vois que c'est une lourdeur, même si on fait des choses, il reste que ce n'est pas pareil.

- Professionnel 1

De surcroît, selon plusieurs répondants, la présence scolaire « *parfois ça peut être un peu passif. Une fois que la classe est calme et que les élèves sont en travail individuel, tu as bien beau vouloir faire de l'animation, tu ne veux pas les déranger non plus* » (Éducateur 3). Troisièmement, pour certains, la gestion des comportements des jeunes à l'école ne leur donne pas envie de les accompagner à l'école :

Je suis pris avec les douze jeunes à faire tous les transferts et je ne suis pas capable de tout gérer. J'arrive en classe, il s'est passé de quoi dans la transition la chicane a pogné donc là ça c'est ça, tu es un peu tout seul à tout gérer donc ça, c'est lourd...l'éducateur il continue tout le temps, le prof quand sa classe est finie, c'est fini.

-Professionnel 1

En bref, ces multiples raisons font en sorte que les nouvelles pratiques d'accompagnement en classe ne s'enrôlent pas complètement.

5.3.2 Intéresser les intervenants à la collaboration : la formalisation d'objectifs de collaboration et le développement de formations

La formalisation d'objectifs de collaboration

À partir des résultats du questionnaire et de la réalisation du « world cafe », le comité de pilotage décide que chaque unité, avec leur enseignant titulaire associé, doit se fixer un objectif de collaboration pour leur groupe-classe. Chaque éducateur responsable du scolaire doit alors voir à établir un objectif lié à la collaboration. Chaque éducateur anime alors la démarche durant une rencontre d'équipe. Plus précisément, il présente le portrait de la situation de la collaboration élaboré par le comité de pilotage et détermine avec les membres présents, incluant un enseignant, un objectif de collaboration à poursuivre durant l'année (Compte rendu comité conjoint, décembre 2011). Quatre principaux objectifs sont formalisés par les intervenants des différentes unités soit l'amélioration de la communication, l'utilisation plus fréquente des moyens de communication existants, une plus grande utilisation du plan d'intervention scolaire, l'utilisation des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise et la réalisation d'activités conjointes. (Compte rendu comité conjoint, décembre 2011).

Le développement et l'enrôlement des moyens pour atteindre ces objectifs

Différents moyens, comme la production d'un bilan de l'ensemble des élèves du groupe par l'enseignant titulaire ou la création d'espace de discussions, sont proposés afin d'atteindre ces objectifs. Cependant leur mise en œuvre apparaît difficile. Un retour sur ces derniers vers la fin janvier au comité conjoint illustre les difficultés de plusieurs unités à mettre en place les moyens évoqués à l'automne. Seulement trois unités sur sept ont à ce moment commencé les démarches relatives à leurs objectifs, elles essaient entre autres de voir comment implanter les mesures envisagées et certains indicateurs de suivi (Compte rendu comité conjoint, janvier 2012). Différents éléments expliquent l'enrôlement difficile de ces moyens, dont le roulement de personnel. À cet égard, un foyer évoque qu'il ne reste présentement que le tiers de l'équipe présente lors de l'établissement de l'objectif. Le développement et la mise en œuvre des moyens sont également difficiles en raison du fait que des éducateurs responsables

du scolaire sentent qu'ils portent seuls les moyens afin d'atteindre leur objectif de collaboration (Compte rendu comité conjoint, avril 2012). Le développement d'objectifs permet l'intéressement de plusieurs intervenants. Cependant, les moyens choisis parviennent difficilement à s'enrôler en raison des éléments précédents.

Le développement de formations en tant que stratégie d'intéressement

Le comité de pilotage évoque également l'importance d'assurer la mise en œuvre, voire l'enrôlement, des pratiques d'accompagnement et des balises d'intervention développées à la suite des capsules animées antérieurement, dont celle sur le schéma intégrateur. Les membres du comité de pilotage souhaitent que les balises « *interpellent les nouveaux membres du personnel* » (Compte rendu comité conjoint, septembre 2011). À cet égard, il ressort que la formation constitue un actant permettant d'intéresser les nouveaux membres du personnel à la question de l'optimisation de l'intervention en classe et de favoriser l'enrôlement de ces pratiques. À partir du printemps 2012, une capsule de formation et d'information s'adressant aux nouveaux membres du personnel est alors conçue. Un enseignant et un éducateur sont mandatés en tant que responsables de la formation. La formation des nouveaux employés est par ailleurs offerte à trois reprises durant l'année 2012-2013. Cette formation s'enrôle ainsi à court et moyen terme dans le réseau. Les membres du comité de pilotage insistent sur l'importance pour les gestionnaires d'assigner les nouveaux à cette formation (Compte rendu comité de pilotage, mai 2012). Cette dernière inclut notamment la présentation du schéma intégrateur de même que des mises en situation. Comme l'explique cet éducateur, cette formation permet le développement de ces pratiques qui ne sont pas nécessairement instinctives pour les intervenants :

Je l'ai fait moi quand j'étais engagé la première année. Cette formation-là moi j'ai trouvé ça super bien parce qu'on avait un document qui nous expliquait vraiment c'est quoi le rôle de l'éducateur en classe, c'est quoi le rôle de l'enseignant, car des fois on a tendance à mélanger un peu...ce n'est pas toujours clair et ça aide vraiment à mettre les rôles au bon endroit...Comme moi j'ai fait mon stage en foyer de groupe, je n'avais jamais fait de scolaire en arrivant ici, ça m'a permis de comprendre c'est quoi mon rôle en allant à l'école, c'est quoi le rôle de l'enseignant aussi puis nous souvent en début de classe on va se parler, on se dire s'il y a des jeunes qui sont anxieux, mais ce n'est pas automatique. Si on ne me l'avait pas dit, je ne l'aurais pas fait. Ça facilite les choses et la communication, cette formation-là c'est bien.

-Éducateur 4

5.3.3 Problématisation d'enjeux de gestion et tentatives de résolution : l'engagement des chefs de service et l'instabilité de la présence des éducateurs

La problématisation de l'engagement des chefs de service

Au printemps 2011, le comité de pilotage problématise l'engagement des chefs de service. Selon les membres du comité, ce manque d'engagement nuit à l'enrôlement des pratiques d'accompagnement. L'engagement des chefs est considéré comme étant nécessaire notamment par la direction de l'école afin d'assurer de façon pérenne l'intéressement des éducateurs et l'enrôlement des pratiques. Le comité de pilotage « *souhaite que les chefs traitent de l'accompagnement des élèves lors des supervisions des éducateurs* » (Compte rendu comité de pilotage, décembre 2011). À la suite de cette réflexion sur l'engagement des chefs, le comité de pilotage propose une intervention à ce sujet lors d'un CGRI.

Tentatives et freins à l'intéressement des chefs de service

Un représentant du comité de pilotage se rend alors à une rencontre du CGRI et questionne les membres concernant les raisons qui rendent le changement si difficile (Comité de pilotage, mai 2011). Les chefs présents lors de cette rencontre évoquent qu'il s'avère difficile pour eux de porter dans leur discours quotidien les rôles de l'accompagnateur, d'autant plus qu'ils ne peuvent pas modeler ces rôles, contrairement aux pratiques d'intervention clinique réalisées à l'unité. Ils soulignent également qu'ils sont moins au fait du développement des pratiques comparativement aux chefs impliqués. Par conséquent, ils se sentent moins outillés lorsque vient le temps en rencontre d'équipe d'animer différents ateliers. L'appropriation des connaissances leur apparaît lourde en raison de l'intensité, c'est-à-dire du ratio entre le temps d'appropriation et la quantité de connaissances. Un gestionnaire souligne également que le développement et le soutien des pratiques d'accompagnement, « *pour les chefs c'est un gros mandat, c'est énorme parmi tous les autres mandats* » (Comité de pilotage, mai 2011). La préparation et l'animation de capsules par exemple constituent des mandats prenants. Un gestionnaire mentionne à l'égard de l'animation de capsule de formation que « *pour les chefs à l'extérieur de ça [du comité de pilotage], c'est gros. On voit les yeux virer* » (Gestionnaire 4). Ceci dit, plusieurs éléments semblent faciliter l'engagement des chefs de

service qui participent au comité de pilotage, soit trois chefs sur sept, que ce soit pour l'animation de capsules dans leur unité ou le suivi des pratiques d'accompagnement. Tout d'abord, on note que leur appropriation du contenu et leur accord avec ce dernier font en sorte qu'ils ont beaucoup de facilités « à vendre le projet » dans leurs équipes. L'intensité du nombre de rencontres ainsi que du nombre d'enjeux abordés à l'intérieur du comité de pilotage facilite l'appropriation du contenu par ces acteurs. Pour les acteurs externes, cette intensité rend encore plus difficile leur appropriation. Le directeur du centre de réadaptation est par ailleurs d'avis que les chefs doivent être mieux outillés afin de traiter de ce point dans leur rencontre de supervision.

Problématisation de l'instabilité de la présence des éducateurs en classe

Au printemps 2012, toujours dans l'idée d'optimiser l'intervention en classe, le comité de pilotage problématise un second enjeu : l'instabilité de la présence de l'éducateur en classe. Le problème réside dans l'instabilité de la présence des éducateurs qui accompagnent les jeunes en classe et dans la participation fréquente d'éducateurs à temps partiel occasionnel (ci-après : TPO) à l'école. Dans les unités où les éducateurs réguliers sont moins présents au scolaire, la mise en place des nouvelles pratiques s'avère plus difficile (Comité de pilotage, mai 2011). À cet effet, il ressort que la présence de ces éducateurs moins expérimentés et surtout mobiles ne permet pas aux enseignants de jouer leur rôle de façon optimale puisqu'ils connaissent plus ou moins bien les jeunes ainsi que les stratégies d'intervention à privilégier et ne peuvent pas toujours compter sur des éducateurs pouvant les soutenir. Plusieurs sont également d'avis que la présence d'un nouvel éducateur déstabilise le climat du groupe. Un éducateur compare par ailleurs la classe à l'unité et y voit le même problème : « *comme nous ici en réadapte quand il y a un nouvel éducateur qui rentre on le sait que ça peut faire toute la différence entre un plancher calme ou pas parce que nos jeunes le savent, ils vont essayer d'avoir des privilèges qui n'ont pas d'habitudes* » (Éducateur 2). De surcroît, les éducateurs TPO n'ont pas toujours l'ensemble des informations à propos des jeunes ou des pratiques. Ces éducateurs reçoivent d'ailleurs les informations en ce qui a trait aux changements de pratique par courriel. En revanche, celles-ci ne sont pas toujours aussi détaillées et le sens derrière pas toujours expliqué :

Toutes les équipes régulières les ont, mais les éducateurs sur appel n'ont pas les informations [...] Ils ne sont pas nécessairement consultés, car ils ne sont pas dans une équipe régulière. Parfois c'est sûr qu'ils manquent un peu d'informations [...] Il va falloir qu'ils s'informent parce qu'il n'y a rien qui peut être mis en place pour eux, pour l'équipe d'éducateurs sur appel. [...] C'est sûr qu'on envoie quand même les informations par Lotus [courriel], mais ce n'est pas aussi détaillé et ce n'est pas discuté. Ils ne peuvent pas donner leur opinion au même titre que s'ils participent à une réunion d'équipe, donc ils ont l'information quand c'est décidé.

-Éducateur 5

Mise en place d'une consultation sur la présence de l'éducateur en classe

Le comité de pilotage décide alors de tenir une consultation sur la présence de l'éducateur en classe ou plus précisément sur comment chacune des unités fonctionne afin de déterminer lequel va à l'école. Il s'agit pour le comité de pilotage de documenter le problème afin d'éventuellement intéresser les chefs de service de la réadaptation à cette question et de développer des solutions plus adaptées. Le comité de pilotage demande alors aux éducateurs membres du comité conjoint de consulter leur équipe afin de mieux comprendre comment se fait cette répartition. De cette consultation, il ressort que les éducateurs évaluent les priorités et que c'est en fonction de ces dernières qu'ils décident quel éducateur va à l'école. Il appert que le plus souvent, à la suite de cette évaluation, c'est l'éducateur dit régulier qui reste à l'unité et le TPO qui accompagne les jeunes à l'école. Les changements dans les unités peuvent également donner selon certains l'impression que peu d'éducateurs réguliers accompagnent les jeunes à l'école. Les membres du comité de pilotage analysent les propos recueillis durant la consultation et proposent plusieurs solutions : tenir un registre de qui va en classe, établir des critères qui justifient la présence de l'éducateur régulier en classe ainsi que réfléchir sur l'organisation du travail, entre autres à l'adaptation de l'horaire scolaire à celui de la réadaptation. Les membres du comité évoquent également l'idée que s'il est impossible de favoriser la présence de l'éducateur régulier en classe, de veiller autant que possible à ce que l'éducateur régulier soit présent dans les cours qui demandent un accompagnement plus soutenu, tels que l'éducation physique ou les arts plastiques.

Animation d'un atelier sur l'importance de la stabilité de l'éducateur en classe

Pour donner suite à l'ensemble de ces suggestions, le comité de pilotage décide de présenter ces suggestions au comité conjoint et de donner la responsabilité aux éducateurs responsables du scolaire d'animer un atelier dans les équipes sur l'importance du choix de l'éducateur présent au scolaire. L'animation de cet atelier a permis à certains éducateurs de prendre conscience de l'impact d'envoyer des éducateurs TPO à l'école. En résultante, les éducateurs réguliers sont désormais plus présents en classe et un effort est déployé afin d'envoyer les TPO à l'école lors de périodes propices. Cependant, le contexte de certaines unités est différent. Notamment, le roulement d'éducateurs et la présence de nombreux jeunes à l'unité durant les heures de classe empêchent l'éducateur régulier d'accompagner les jeunes en classe. Pour ces unités, les éducateurs réguliers se retrouvent donc peu en classe (Comité de pilotage, mai 2011). Ainsi, bien que les éducateurs aient été sensibilisés et soient concernés par cet enjeu, les éléments précédents freinent le développement de solutions viables. À cet égard, lors d'une rencontre du comité conjoint en juin 2012, les membres admettent qu'aucune solution n'est envisagée afin de favoriser la stabilité des éducateurs en classe.

5.3.4 L'enrôlement difficile des espaces de discussion cliniques en tant que solution aux difficultés de communication, de partage et de circulation de l'information

Le comité de pilotage cherche également à enrôler des espaces de discussion cliniques dans le réseau en tant que solution aux enjeux de communication, de partage et de circulation de l'information. Ces espaces répondent à un enjeu problématisé par le comité de pilotage et par différents intervenants, soit le manque de moments partagés par les intervenants des deux organisations. Le comité de pilotage émet par ailleurs le constat suivant : « *les espaces de discussions [cliniques] sont toujours limités et ça demande des libérations de part et d'autre. Ça ne se fait pas naturellement, ça prend des efforts parce que les deux organisations fonctionnent avec des horaires différents* » (Compte rendu comité de pilotage, mai 2011). L'intérêt pour la création d'espace de discussion est aussi lié au fait que la communication et la transmission de l'information demeurent au cœur des préoccupations des intervenants. Ces espaces de discussion cliniques sont souhaités dans le but de favoriser la compréhension de la réalité de l'autre et de développer diverses compétences dans l'intervention spécifique auprès des jeunes. Le comité de pilotage souhaite également que les intervenants s'approprient de plus en plus d'outils cliniques communs, spécifiques aux besoins grandissants et multiproblématiques des jeunes hébergés (Compte rendu comité de pilotage, mai 2011). Les enjeux relatifs à l'enrôlement de quatre principaux espaces de discussion cliniques sont présentés, soit 1) les PSII ; 2) les rencontres multidisciplinaires ; 3) les réunions d'équipe des unités ; et 4) les plans d'intervention scolaire.

Le plan de services individualisé intersectoriel

En ce qui a trait au PSII, les membres du comité de pilotage relèvent qu'il n'a pas été utilisé durant l'année 2010-2011. Bien qu'il soit envisagé comme un moyen de collaborer dans le respect des rôles de chacun, le comité de pilotage constate que le PSII ne permet actuellement pas d'actualiser la collaboration entre les acteurs. Plusieurs raisons font en sorte que ce dernier ne soit pas enrôlé. D'abord, il faut mentionner que cette démarche s'applique selon plusieurs répondants uniquement aux placements de plus de six mois. Il ressort aussi une

certaine ambiguïté selon les intervenants en ce qui a trait au leadership de la démarche. Certains mentionnent qu'il s'agit de la responsabilité des agents de relations humaines tandis que d'autres sont incertains quant à qui doit initier la démarche. Un éducateur résume ainsi la situation:

Un plan de services individualisés intersectoriel où les profs participent...ça, c'est pour les placements de plus de 6 mois...il n'y en a pas beaucoup...normalement ça devrait être automatique, mais ça ça serait la responsabilité des TS et on a de la misère avec ça...ça serait le rôle du TS de mobiliser.

- Éducateur 1

Selon un gestionnaire, les enjeux de disponibilités apparaissent également comme un troisième facteur limitant l'enrôlement des plans de services individualisés intersectoriels :

Mobiliser les parents, le travailleur social, l'éducateur de rencontre, la spécialiste en activité clinique c'est l'fun parce que tout le monde est mobilisé telle date à telle heure, mais il n'y a pas grand choix de disponibilités, même pour les parents. On va en tenir compte beaucoup plus pour les plans d'intervention, souvent les parents nous demandent ce serait le fun si c'était au moins à 4h30, ça leur permet au moins de ne pas manquer le travail ou juste un petit peu, mais les profs à 4h30, ils sont moins présents, il y a vraiment des enjeux des disponibilités pour toutes ces rencontres.

- Gestionnaire 1

À cela s'ajoute aussi l'idée que les PSII sont destinés aux cas complexes. Un éducateur souligne, « *on va en faire [des PSII] dans les cas vraiment particuliers, ça se fait plus en foyer de groupe quand les jeunes sont en foyer externe, car ici on est tellement un milieu qui est proche, donc avec le plan d'intervention, on est capable de bien fonctionner* » (Éducateur 4). Pour d'autres intervenants, le PSII est approprié pour les jeunes qui présentent de grosses problématiques au niveau de la santé mentale ou pour des jeunes scolarisés à l'externe. Les intervenants préconisent le PSII lorsqu'ils considèrent le cas comme problématique, lorsqu'il y a beaucoup d'intervenants impliqués et qu'ils évaluent que tout le

monde doit entendre la même chose et travailler dans le même sens. À ce propos, un éducateur souligne :

Ces temps-ci, on a des jeunes où il n'y a pas trop trop d'intervenants dans les dossiers... de base il y a toujours un éducateur, un intervenant social, il y a un titulaire scolaire c'est sûr que parfois il y a un psychologue et un pédopsychiatre, parfois il y a des psychologues à l'externe.

- Éducateur 5

À la vue de ces éléments, on constate que les intervenants considèrent que les situations des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation ne constituent pas toutes des cas complexes ; de leur point de vue, une minorité de jeunes nécessitent un plan d'intervention individualisé intersectoriel. Dans le même ordre d'idées, considérant la responsabilité de la démarche, les membres du comité de pilotage se demandent s'il est de leur ressort d'animer la démarche PSII dans le système (Compte rendu comité de pilotage, décembre 2012). Le comité de pilotage doute de sa légitimité par rapport à cet enjeu. En conséquence, il ne cherche pas à intéresser les acteurs concernés, comme les agents de relations humaines et les gestionnaires responsables de ces derniers.

Les rencontres multidisciplinaires

Concernant les rencontres multidisciplinaires, elles constituent selon les intervenants des espaces de discussion cliniques permettant d'aborder le fonctionnement des jeunes notamment à l'école. Bien qu'elles soient considérées par plusieurs comme étant un moyen de développer de meilleures interventions, plusieurs raisons font en sorte que l'enrôlement de ces rencontres soit difficile. C'est pourquoi cet espace fait l'objet d'une problématisation par certains membres du comité conjoint. Une première difficulté réside dans l'identification des acteurs pertinents et concernés « *qui est-ce qu'on veut avoir, est-ce qu'on veut avoir tous les enseignants d'un groupe ou juste un ou deux enseignants, la direction, la psychologue et l'orthopédagogue ?* ». À cet égard, peu de dialogue semble avoir lieu sur les acteurs

pertinents à mobiliser. Dans le même ordre d'idées, pour certains intervenants, l'organisation et le déroulement de ces rencontres sont difficiles, notamment lorsque peu de jeunes de l'unité se retrouvent dans le groupe-classe. Dans ce cas, l'éducateur participant ne connaît pas l'ensemble des jeunes du groupe et ne peut pas fournir d'information aux autres intervenants (Compte rendu comité conjoint, avril 2012). Rassembler l'ensemble des acteurs concernés constitue une dernière difficulté. Plusieurs personnes estiment que ces rencontres doivent avoir lieu au moins deux fois par an, dont une en milieu d'année compte tenu du fait que « *la clientèle change trop, le groupe du mois de septembre et le groupe du mois décembre, ce n'est pas le même* » (Enseignant 1). Cependant les enjeux de disponibilités et les horaires de chacun s'avèrent des contraintes sérieuses à l'enrôlement de ces rencontres.

La participation des enseignants aux réunions d'équipe des unités

En ce qui a trait aux réunions d'équipe des unités en tant qu'espace de discussion où les enseignants sont invités, elles semblent agir en tant qu'actants effectifs et être enrôlées dans le réseau. En effet, on note que les enseignants participent à intervalles réguliers aux réunions d'équipe des unités et que cela « *favorise une meilleure connaissance des particularités des jeunes et une meilleure concertation dans les équipes* » (Rapport consultation, 2011). Un élément semble toutefois restreindre le plein enrôlement de cet espace, soit les disponibilités des enseignants. Les rencontres d'équipes sont établies en fonction des horaires du milieu de la réadaptation qui diffèrent de ceux du milieu scolaire.

Le plan d'intervention scolaire

Un dernier espace de discussion, le plan d'intervention scolaire, est problématisé par les membres du pilotage qui considèrent que « *le PI est reconnu par tous comme moyen par excellence de communication et de concertation pour aider le jeune. C'est un moyen de vérifier les impacts de notre collaboration sur le jeune* » (Compte rendu comité pilotage, février 2013). Les membres du comité de pilotage problématisent le manque de précisions des rôles et responsabilités des différents acteurs comme l'élève, l'enseignant, le parent et la

direction dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention scolaire. Cela inclut les questions suivantes : qu'est-ce que le plan d'intervention ? Pourquoi doit-on réaliser un plan d'intervention ? Comment et quand doit-on développer un tel plan ? (Compte rendu comité pilotage, février 2013). Les membres du comité de pilotage décident de procéder au développement de capsules afin de clarifier les différents enjeux identifiés ci-haut. Il est possible de penser que l'ensemble des membres du comité sont intéressés par le développement de solutions à cette problématisation.

Le comité de pilotage met sur pied trois groupes de travail. Parallèlement, une nouvelle pratique liée au plan d'intervention scolaire est promue par le comité de pilotage : il s'agit de la participation de l'éducateur de rencontre du jeune avec l'enseignant et le jeune. Cette dernière est proposée dans le but que l'éducateur puisse communiquer les particularités du jeune (Compte rendu comité pilotage, février 2013). L'information est alors transmise au comité conjoint et par la suite à l'ensemble des unités. La participation de l'éducateur de rencontre semble faire consensus et apparaît naturelle selon une majorité d'acteurs notamment en raison du fait que certains perçoivent les éducateurs comme des parents substituts ou des intervenants pilier. Un gestionnaire évoque à cet égard : « *les mesures particulières au niveau pédagogique, ça se fait directement avec l'unité, c'est comme s'ils sont devenus les parents du jeune comme tels* » (Gestionnaire 2). Cette nouvelle pratique semble ainsi s'enrôler sans trop de problèmes dans le réseau d'actants. Cependant, des enjeux de disponibilités et de changements d'éducateurs ralentissent parfois le processus.

Toujours en lien avec l'élaboration du plan d'intervention scolaire un second enjeu est mentionné par plusieurs intervenants lors des rencontres du comité de pilotage et dans le cadre d'entretiens : les communications aux parents et la participation de ces derniers. Des frustrations liées à l'ambiguïté des rôles sont d'abord reconnues par les membres du comité de pilotage. Le comité propose par ailleurs de traiter cet enjeu ultérieurement. Les risques associés au double rôle des éducateurs, notamment les répercussions possibles sur leurs liens

avec les parents apparaissent également à la source de la problématisation de cet enjeu. Un éducateur expose ces risques :

C'est comme si on était les deux chapeaux et parfois ça peut devenir compliquer [...] par exemple si le parent ne m'aime pas déjà et que j'essaie de jouer un rôle au niveau scolaire ça peut nuire et/ou l'inverse, si au contraire moi j'essaie de transmettre une information scolaire, mais le parent m'aime beaucoup, mais n'aime pas l'école, tout ça devient compliqué un peu.

-Éducateur 3

Controverses sur la participation des parents aux plans d'intervention scolaire

On relève plusieurs controverses concernant la participation des parents, notamment des positions divergentes quant aux attentes et responsabilités et des enjeux de communications. À la source de ces dernières se trouvent des enjeux de philosophie de prise en charge, de proximité et de disponibilités. On retrouve également des positions divergentes quant à la perception des capacités parentales et par conséquent des capacités de participation des parents. Premièrement, pour ce qui est des attentes, un professionnel de la réadaptation souligne au sujet de la transmission de l'information qu'« ils [les enseignants] s'attendent à ce que ça soit la réadaptation qui communique avec les parents. (Professionnel 1). Certains éducateurs mentionnent aux enseignants des propos comme : « appelle le parent, tiens-nous au courant de ça », mais de leurs vieilles habitudes, c'est souvent nous qui allons amener l'information aux parents et avec l'école par la suite » (Éducateur 3). Pour plusieurs éducateurs, l'école doit communiquer avec le parent et la responsabilité du plan d'intervention et du suivi scolaire doit être remise aux parents. Or, certains enseignants et acteurs de la réadaptation considèrent les éducateurs comme parents substitués. Du point de vue d'un enseignant, « les éducateurs responsables deviennent un peu le parent temporaire du jeune, c'est le répondant » (Enseignant 1). Dans le même ordre d'idées, un gestionnaire du milieu de la réadaptation souligne que :

Les milieux d'hébergement comme les milieux de réadaptation se substituent souvent aux parents, mais aussi au travailleur social, car le jeune étant ici, on prend un paquet de décision et on ne prend pas le temps d'interpeller ni le travailleur social ni le parent. On prend des décisions sur-le-champ, c'est plus commode, c'est plus facile.

- Gestionnaire 5

Un éducateur souligne que cela peut être la conséquence de la logique qui a longtemps demeuré derrière la prise en charge : *« je pense que ça vient de la prise en charge qu'il y avait avant où on prenait en charge toute la situation du jeune. C'était nous qui étions les piliers au niveau de toute la collecte de données et c'était plus facile pour tout le monde »* (Éducateur 3). L'éducateur est donc celui qui transmet l'ensemble des informations aux parents, celles liées à la réadaptation et à l'école. La proximité, les disponibilités et les délais encourus influencent également le choix des communications de l'école vers les acteurs de la réadaptation plutôt que vers les parents. Plusieurs intervenants hésitent en effet à impliquer les parents en raison de leur perception des disponibilités de ces derniers : *« les parents ne sont pas encore intégrés, c'est quelque chose qui était souhaité, que les parents soient invités au plan d'intervention scolaire, mais ce n'est pas le cas, c'est très difficile étant donné qu'on fait cela sur le temps scolaire »* (Enseignant 1). Deuxièmement, la notion de capacité varie d'un intervenant à l'autre et fait en sorte que certains n'invitent pas les parents en raison de leur perception des capacités parentales de ces derniers. Tel que le mentionne un éducateur : *« c'est souvent lié [le fait de ne pas inviter les parents] à des enjeux de disponibilité des parents et de capacités parentales »* (Éducateur 1). Finalement, différentes perceptions coexistent chez les intervenants du milieu de la réadaptation quant à l'information qu'ils détiennent sur le fonctionnement du jeune à l'école. Certains éducateurs considèrent détenir assez d'informations relatives au fonctionnement du jeune pour informer le parent suite au plan d'intervention et au suivi de ce dernier. En revanche, d'autres éducateurs semblent embêtés lorsqu'ils doivent donner de l'information aux parents concernant le fonctionnement ou le cheminement scolaire du jeune puisque s'ils ne vont pas fréquemment à l'école ; les seules informations transmises par l'école sont les fiches de retrait scolaire.

5.3.5 Problématisations d'enjeux persistants entravant la collaboration : le partage d'information et les mesures disciplinaires

À partir de 2013, le format du comité conjoint est modifié. Les rencontres se déroulent en deux temps. Les deux premières heures sont consacrées au travail de fond, par exemple le retour sur les objectifs des unités et la dernière heure est utilisée afin de traiter les sujets dits « urgents ». Il est prévu qu'un sujet de fond soit abordé à chacune des rencontres du comité conjoint de l'année. Dès lors, les thèmes discutés en première partie du comité sont ceux identifiés et élaborés par le comité de pilotage. Quant à la seconde partie de la rencontre, elle constitue maintenant un espace de problématisation pour les intervenants membres du comité conjoint. Par conséquent, différents enjeux liés à la réussite scolaire des jeunes sont problématisés : le partage d'information, les mesures disciplinaires et les différences entre les codes vestimentaires du centre de réadaptation et de l'école. Ces enjeux semblent, comparativement aux périodes précédentes, constituer des défis persistants.

Problématisation du partage d'information

En ce qui a trait à la problématisation du partage d'informations, des membres soulignent les disparités dans les outils de communication inter unités et entre les unités et l'école ainsi que le partage d'information limité sous prétexte de confidentialité (Compte rendu comité conjoint, octobre 2012). Un enseignant illustre ces enjeux et les répercussions qu'ils peuvent entraîner sur le cheminement du jeune :

Quand les jeunes viennent d'autres unités, il nous manque vraiment d'information, il y a toujours par unité un éducateur responsable du scolaire, qui est supposé aller chercher des informations sur le jeune quand il vient d'ailleurs, pour savoir qu'est-ce qu'il a à travailler dans son plan d'intervention du centre de réadaptation, mais tu sais avec la routine, avec leur quotidien, ce n'est pas nécessairement leur priorité. Donc dans ce temps-là, il nous manque quand même des informations, les éducateurs quand ils ne connaissent pas les jeunes, c'est plus difficile le contact, le jeune est plus fermé, donc ça crée des situations plus conflictuelles, ça crée des situations...

-Enseignant 3

Ce manque d'information ne permet donc pas à l'enseignant de faire cheminer l'élève. Dès lors, selon des enseignants, l'élève risque de stagner et même de reculer dans ses apprentissages d'autant plus que toujours selon ces derniers une mauvaise intervention due à un manque d'information peut avoir un impact important sur le lien entre l'enseignant et l'élève. Le problème réside selon des enseignants dans le fait que les éducateurs responsables de jeunes préfèrent fournir l'information aux éducateurs responsables du scolaire ou à l'éducateur présent en classe plutôt qu'à l'enseignant compte tenu des enjeux de confidentialité. Plusieurs personnes souhaitent par ailleurs une réponse aux questions : « *jusqu'où on va ? Qu'est-ce qu'on dit ? Qu'est-ce qu'on est autorisé à dire ? À qui ?* » (Compte rendu comité conjoint, février 2013). Les règles relatives à la confidentialité ne semblent pas tout à fait claires pour un certain nombre d'intervenants. À la lumière de cette problématisation, le comité de pilotage convient de développer une capsule afin de clarifier les règles de confidentialité lesquelles sous-tendent le partage d'information. L'enseignant obtient en général l'information s'il doit assister à une réunion, mais elle peut tarder ou ne jamais être transmise. Cette situation s'explique également par le fait que, selon les enseignants, l'éducateur responsable du scolaire à qui appartient ce rôle ou l'éducateur présent en classe ne semblent pas avoir le temps d'aller chercher cette information. De surcroît, des enseignants soulignent que dans certaines unités, personne ne prend le relais lorsque l'éducateur responsable du scolaire est absent et que les informations manquent.

Problématisation des mesures disciplinaires

Concernant les mesures disciplinaires, les intervenants problématissent entre autres : 1) les rôles des enseignants et éducateurs; 2) l'utilisation des fiches de communications; et 3) l'augmentation du nombre de mesures disciplinaires de même que le suivi des réflexions écrites et l'application du code vestimentaire. Ainsi, des intervenants évoquent d'abord des incertitudes quant au rôle des enseignants et des éducateurs par rapport à l'application des mesures disciplinaires, *qui fait quoi ?* L'ensemble des membres du comité conjoint semblent par ailleurs admettre cette ambiguïté des rôles. Quant aux fiches de communication servant à documenter les raisons et conséquences relatives à une exclusion de classe, leur utilisation fait l'objet d'une discussion de plus d'une heure durant laquelle on rapporte que la procédure

définie, c'est-à-dire qu'après trois exclusions l'enseignant doit planifier une rencontre avec l'éducateur afin d'évaluer la situation, n'est pas appliquée (Compte rendu comité conjoint, mai 2012). À cela s'ajoute que la mise en lumière de plusieurs zones grises, dont les rôles de chacun par rapport à la complétion de ses fiches et à l'application des mesures en découlant (Compte rendu comité conjoint, mai 2012). Les membres du comité conjoint ne parviennent cependant pas à un consensus (Compte rendu comité conjoint, janvier 2012).

Toujours concernant les fiches de communication, plusieurs membres du comité conjoint problématifient le nombre élevé de fiches de communication comparativement aux années précédentes ce qui révèle un plus grand nombre de mesures disciplinaires (Compte rendu comité conjoint, février 2012). Les coordonnateurs du comité conjoint rapportent une augmentation de 90% du nombre de fiches de communication depuis la dernière année, traduisant une augmentation du nombre d'exclusions (Compte rendu comité conjoint, février 2012). Deux hypothèses sont émises par les membres du comité afin d'expliquer cette situation. D'une part, ils soulignent la possible sensibilisation de certaines unités à l'utilisation de ces fiches. D'autre part, ils évoquent que ce constat peut refléter des difficultés plus marquées en classe par rapport à la gestion des comportements des jeunes. Bien qu'ils soient discutés et problématifés, on remarque que ces enjeux liés aux mesures disciplinaires sont peu documentés et évoqués. Par exemple, on connaît peu les différentes pratiques et logiques d'actions des intervenants quant à l'application des mesures disciplinaires. Cela semble entraver le développement de convergence autour de cet enjeu. Aucun suivi formel n'est par ailleurs effectué dans les rencontres ultérieures du comité.

Un autre aspect des mesures disciplinaires fait également l'objet d'une problématifation, soit le suivi des réflexions écrites demandées aux jeunes. Par exemple, des intervenants se demandent qui doit réaliser le suivi des réflexions en l'absence de l'enseignant ou de l'éducateur. La plupart des membres du comité conjoint semblent s'accorder sur le fait que cela mérite d'être clarifié. Cependant, on note une controverse sur les visions des intervenants concernant les modalités d'accompagnement des jeunes dans leurs réflexions écrites. Certains suggèrent la responsabilisation du jeune tandis que d'autres promeuvent

l'accompagnement de ce dernier. Afin de résoudre cet enjeu, les membres du comité conjoint décident de mettre sur pied un sous-comité de travail sur la thématique *Accompagner le jeune dans sa réflexion. Qui ? Quand ? Comment ?* Ce sous-comité a pour mandat de formuler une marche à suivre et des pistes d'interventions quant à l'accompagnement du jeune dans sa réflexion écrite. Ce comité développe plusieurs activités liées au développement ou au rappel de stratégies d'intervention communes. Ces dernières sont présentées, voire animées dans les différentes unités par les membres du comité conjoint. Le sous-comité propose également une orientation « *celle d'agir en bons parents, c'est-à-dire de faire des rappels et suivis afin que le jeune fasse ses réflexions* » (Compte rendu comité conjoint, février 2012). Cette orientation fait consensus au sein du comité. L'ensemble des propositions sont par ailleurs bien reçues dans les unités. Les pratiques d'accompagnement des jeunes dans leurs réflexions développées par le sous-comité semblent s'enrôler dans le réseau. Le développement de solutions par la mise sur pied du sous-comité ayant intégré les controverses évoquées par les intervenants a ainsi permis de résoudre dans une certaine mesure la problématisation initiale.

Les différences entre les codes vestimentaires du centre de réadaptation et de l'école sont problématisées. Les membres du comité de pilotage au printemps 2013 considèrent ces différences comme étant problématiques en raison du fait que ces différences entraînent des conséquences, notamment l'exclusion des jeunes ne respectant pas le code de l'école et des malaises chez les intervenants. Bien que problématisé et que cet enjeu intéresse l'ensemble des membres du comité, il demeure en suspens. Selon certains intervenants, le nombre de dossiers en cours et la priorité accordée à cet enjeu explique le report de son traitement.

En conclusion, on constate que plusieurs problématiques émergent durant les rencontres du comité conjoint et du comité de pilotage, le partage d'information, les mesures disciplinaires, incluant les procédures relatives aux fiches de communication et l'augmentation de leur utilisation, les réflexions écrites ainsi que les codes vestimentaires. En revanche, la collaboration se développe difficilement autour de ces enjeux. Bien qu'ils semblent intéresser les membres des différents comités, ces enjeux ne font que rarement l'objet du développement de la collaboration par la suite en raison notamment de controverses. Il est alors possible de mettre en question la capacité de résolution de problème de ces différentes instances lorsqu'il s'agit du traitement de problèmes émergents. Le nombre de problématiques dans un court laps de temps peut également expliquer ces difficultés, d'autant plus que certains enjeux font déjà l'objet de travaux.

5.3.6 Le développement de l'autonomie : des freins à l'enrôlement de solutions

Le comité de pilotage développe une capsule concernant le développement de l'autonomie puisqu'il s'agit d'une cible élaborée à partir des réflexions issues des journées de formation de la démarche d'apprentissage en équipe. À ce propos, un gestionnaire rappelle :

Ce qu'on s'est dit, c'était de comment développer l'autonomie de l'élève, c'est à ça que ça sert la réadaptation. C'est à ça que ça sert l'école dans le respect des rôles de chacun, donc aider l'élève à être plus autonome c'est ce qu'il faut toujours avoir en tête pour avoir une plus grande pratique de collaboration.

- Gestionnaire 4

Les éducateurs membres du comité conjoint sont ainsi tenus d'animer conjointement avec les enseignants et leur chef d'unité une capsule sur l'autonomie dans leur unité respective. Plusieurs foyers rapportent avoir eu des situations à gérer qui ont quelque peu perturbé le déroulement de l'atelier et empêché la présence constante soit d'un éducateur ou du chef de l'unité. Parallèlement, on note que certains éducateurs appréhendent l'animation de la capsule ou plutôt la réception du contenu par leurs collègues (Compte rendu comité conjoint, novembre 2013). Cela étant, la participation se révèle assez bonne dans l'ensemble des foyers, les éducateurs et les enseignants se rejoignent assez bien sur l'idée de développer l'autonomie (Compte rendu comité de pilotage, 2013). En revanche, si l'intérêt des intervenants pour l'autonomie est présent, des questions demeurent sur comment arriver à développer l'autonomie des jeunes. Par rapport au contenu, des intervenants se questionnent ainsi à savoir : *comment savoir et balancer ce qu'on attend des jeunes et ce qu'ils peuvent fournir ?* (Compte rendu comité de pilotage, 2013). À partir de ces réflexions rapportées par les éducateurs responsables du scolaire, le comité de pilotage décide de développer un outil d'évaluation : la grille d'autonomie. Certains freins à l'enrôlement de cette dernière apparaissent cependant. Plusieurs intervenants contestent d'abord la faisabilité de l'application de cette dernière compte tenu du fait que les jeunes ne peuvent pas remplir la

grille seul. D'autres remettent en question l'utilité de la grille tandis que certains craignent qu'il y ait maintenant trop d'objectifs au plan d'intervention et une mise de côté des objectifs liés aux motifs de placement du jeune, d'autant plus que cela s'ajoute aux nombreuses indications relatives à la rédaction du plan d'intervention (Compte rendu comité conjoint, novembre 2013). À la suite de la présentation cette grille, des intervenants évoquent également les risques d'une surcharge d'évaluation à l'arrivée du jeune. Ils soulignent aussi le défi de s'assurer de l'utilisation de la grille, de l'avoir en tête au quotidien et de l'amener lors des rencontres hebdomadaires et de plan d'intervention. En conclusion, l'analyse du développement de la collaboration autour du développement de l'autonomie révèle la nécessité d'assurer l'établissement d'un consensus autour des moyens et solutions à préconiser, et ce, afin de favoriser l'enrôlement des outils proposés.

Synthèse du développement de la collaboration entre 2011 et 2013

En ce qui a trait au développement de la collaboration durant cette période, on assiste à l'enrôlement d'un nouvel actant dans le réseau : le Guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'école. Cette formalisation des pratiques d'accompagnement de l'élève contribue à leur enrôlement. Une nouvelle stratégie d'intéressement est également déployée par le comité conjoint : la formalisation d'objectifs de collaboration dans chacune des unités. Cette dernière apparaît dans une certaine mesure concluante du point de vue de l'intéressement puisque les unités parviennent à identifier un objectif de collaboration. Toutefois, les moyens et pratiques liées à l'atteinte de l'objectif parviennent difficilement à s'enrôler en raison du roulement de personnels et du fait qu'il soit porté entre autres par l'éducateur responsable du scolaire. Durant cette période, le comité de pilotage problématise des enjeux de gestion liés à la réussite scolaire, dont l'engagement des chefs et l'instabilité des effectifs des éducateurs en classe. L'intéressement des chefs de service apparaît difficile. De même, les pratiques de suivi par les chefs en tant que solution à l'enrôlement des pratiques d'accompagnement de l'élève ne semblent pas faire consensus, notamment en raison d'enjeu de faisabilité. Plusieurs raisons expliquent cette situation dont l'implication partielle des chefs dans la démarche, les difficultés de modelage de ces pratiques ainsi que la surcharge de travail qui s'ajoutent aux nombreux mandats existants des chefs. Quant à l'instabilité de la présence des éducateurs en classe, plusieurs controverses semblent freiner la résolution de ce problème. Notamment, les enseignants évoquent le besoin de stabilité en classe tandis que les éducateurs évoquent ce même besoin à l'unité. Compte tenu de la présence des jeunes plus difficiles à l'unité, les éducateurs privilégient de manière générale la présence d'un éducateur régulier à l'unité et pas en classe. En raison des ressources limitées, ces controverses ne parviennent pas à être surmontées. Les membres du comité de pilotage admettent d'ailleurs qu'aucune solution à ce problème ne parvient à être envisagée. On assiste également durant cette période à diverses tentatives d'enrôlement de nouveaux actants. La formation développée à l'intention des nouveaux intervenants parvient à s'enrôler dans le réseau du moins à court terme. En ce qui a trait aux espaces de discussion cliniques, en tant que moyens de répondre à la problématique du manque de communication

et de partage d'information, leur enrôlement est limité. L'utilisation du plan de services individualisé intersectoriel est d'ailleurs problématisée par les membres du comité de pilotage. En plus de la durée de placement, des enjeux de disponibilité combinée à l'ambiguïté des responsabilités et du leadership relatif à l'élaboration du plan affectent l'enrôlement de ce type de plan. Des éléments de controverses freinent également l'enrôlement de cet espace de discussion, soit le fait que le milieu scolaire considère le PSII comme un outil de concertation nécessaire tandis que dans le milieu de la réadaptation plusieurs intervenants considèrent que la complexité des cas ne justifie pas l'élaboration d'un PSII. Quant aux rencontres multidisciplinaires, des positions divergentes sur les intervenants à mobiliser, les difficultés relatives à la mobilisation des éducateurs responsables freinent l'enrôlement de ces rencontres. Les rencontres de plan d'intervention scolaire font l'objet d'une problématisation en raison d'incompréhensions relatives à ses fonctions et à son processus. Le développement de capsules par des groupes de travail mis en place à l'intérieur du comité de pilotage permet le développement de solutions. De surcroît, ce comité propose l'adoption d'une nouvelle pratique, soit la participation de l'éducateur de rencontre à l'élaboration du plan. Cette dernière fait consensus chez les intervenants en raison de leur perception de la place des éducateurs de rencontre dans la vie des jeunes. Cette pratique s'enrôle donc assez facilement. Un second volet lié au plan d'intervention scolaire est problématisé : la participation des parents. Cet enjeu intéresse les membres du comité conjoint. Cependant des controverses freinent le développement de solutions autour de cet enjeu. Ces controverses concernent des positions divergentes quant aux attentes et aux responsabilités associées aux communications aux parents lesquelles sont influencées par la philosophie de prise en charge, les enjeux de proximité et de disponibilités. De même, les perceptions sur les capacités parentales et de participation des parents divergent. Enfin, durant cette période sont problématisés dans le cadre des comités conjoint et de pilotage le partage d'information inter unité et entre les unités et enseignants de même que la gestion des mesures disciplinaires, incluant les fiches de communication, les réflexions écrites en tant que mesures disciplinaires et les codes vestimentaires ainsi que le développement de l'autonomie. Concernant le partage d'information, l'ensemble de la problématisation n'est pas considéré ; le comité de pilotage s'intéresse plutôt au partage d'information entre les

enseignants et les unités et plus particulièrement à la confidentialité en développant une capsule destinée à l'ensemble des intervenants à ce sujet. Quant aux mesures disciplinaires, les incertitudes relatives aux rôles des intervenants et les zones grises ne parviennent pas à être clarifiées. Autour des réflexions écrites en tant que mesures disciplinaires, la mise en place d'un comité de travail et le traitement des controverses dans le développement de solutions ont facilité l'enrôlement des pratiques proposées. L'intéressement des acteurs apparaît concernant l'application du code vestimentaire est mitigé puisque cet enjeu est reporté. L'enjeu du développement de l'autonomie intéresse une majorité d'intervenants. Cependant, l'outil développé en tant que solution, la grille d'évaluation, s'enrôle difficilement. Cette situation est due aux nombreux doutes émis par les intervenants quant à la pertinence et aux enjeux de faisabilité.

Tableau 11. Synthèse du développement de la collaboration entre 2011 et 2013

Séquence	Développement de la collaboration			
	Problématisation	Intéressement	Controverses	Convergences
1				<p>Enrôlement Guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'école (stratégie/intervention)</p> <p>Enrôlement Pratiques d'accompagnement (intervention)</p> <p>Enrôlement Formation développée à l'intention des nouveaux intervenants (stratégie)</p>
2		<p>Stratégie d'intéressement Comité conjoint demande la formalisation d'objectifs de collaboration dans chacune des unités. Intéressement réussi. (Gestion)</p>		<p>Enrôlement Limité des moyens et pratiques (intervention)</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roulement de personnels • Moyens portés par l'éducateur responsable du scolaire
3	<p>Problématisation Enjeux de gestion problématisés par comité de pilotage (stratégie)</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'engagement des chefs, qui freine l'enrôlement des nouvelles pratiques d'accompagnement (gestion) • L'instabilité des éducateurs en classe (gestion, organisation) 	<p>Stratégie d'intéressement Rencontre des chefs aux CGRI (stratégie)</p> <p>Intéressement difficile, causes (gestion):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implication partielle des chefs dans la démarche (appropriation difficile) • Intensité de la démarche • Difficultés de modelage de ces pratiques et combinaison des mandats 	<p>Controverses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants évoquent le besoin de stabilité en classe • Les éducateurs évoquent ce même besoin à l'unité. 	<p>Aucune solution envisagée</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La présence des jeunes plus difficiles à l'unité justifie le choix des éducateurs • Ressources limitées
	<p>Problématisation Faible utilisation du PSII problématisé par comité de pilotage (stratégie)</p>		<p>Controverses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le milieu scolaire considère cet outil comme nécessaire (intervention) • Des acteurs de la réadaptation considèrent que la complexité des cas ne justifie pas l'élaboration d'un PSII (interventions) 	<p>Freins à l'enrôlement du PSII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durée de placement • Disponibilités • Ambiguïté des responsabilités et du leadership
	<p>Problématisation L'enrôlement des rencontres multidisciplinaires (intervention)</p>			<p>Frein à l'enrôlement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positions divergentes sur les intervenants à mobiliser • Difficultés relatives à la mobilisation des éducateurs responsables • Disponibilités
	<p>Problématisation Incompréhensions relatives au plan d'intervention scolaire, à ses fonctions et à son processus (intervention)</p> <p>La communication et la participation des parents au plan d'intervention scolaire (intervention)</p>		<p>Controverses Autour de la communication et la participation des parents</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Philosophie de prise en charge • Proximité et disponibilités • Perception des capacités parentales et de participation des parents. 	<p>Solutions enrôlées Développement de capsules par des groupes de travail mis en place à l'intérieur du comité de pilotage (stratégie)</p> <p>La participation de l'éducateur de rencontre au plan d'intervention scolaire (intervention)</p>

	<p>Problématisation Du partage d'information inter unité et entre les unités et enseignants (intervention)</p>	<p>Intéressement Le comité de pilotage s'intéresse au partage d'information entre les enseignants et les unités et à la confidentialité (stratégie)</p>		<p>Solution Développement d'une capsule sur la confidentialité destinée à l'ensemble des intervenants (stratégie)</p>
	<p>Problématisation La gestion des mesures disciplinaires (fiches de communication, réflexions écrites disciplinaires et codes vestimentaires) (intervention)</p>	<p>Intéressement limité autour des fiches de communication</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incertitudes relatives aux rôles des intervenants et les zones grises ne parviennent pas à être clarifiées <p>Intéressement Mise en place d'un comité de travail sur réflexions écrites (gestion)</p> <p>Intéressement limité autour du code vestimentaire</p> <p>Cause</p> <ul style="list-style-type: none"> • Report du traitement de cet enjeu problématisé (pas prioritaire) 		<p>Une solution enrôlée Nouveau mode de fonctionnement adopté concernant les réflexions.</p>
				<p>Solution Développement d'une grille d'évaluation de l'autonomie</p> <p>Enrôlement difficile</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doute émis par les intervenants quant à la pertinence • Enjeux de faisabilité liés à son utilisation

5.4 Période 4. 2013-2015 : Une traversée du désert

Cette période débute par un premier événement marquant, soit l'abolition du comité de pilotage à la fin de l'année scolaire 2012-2013 en raison de la fin de la subvention accordée pour le maintien de ce dernier. Le directeur du centre de réadaptation souhaite que les travaux entamés par le comité se poursuivent malgré sa dissolution. Ce dernier et plusieurs membres des comités de pilotage et conjoint sont par ailleurs préoccupés par la pérennisation du projet, et surtout par la répartition de la charge de travail nécessaire au suivi de l'ensemble des démarches entamées. En effet, le directeur du centre de réadaptation est conscient que cette dissolution risque d'entraîner une augmentation de la tâche des chefs de service, notamment de ceux impliqués dans le comité conjoint. À partir de la rentrée, le leadership des démarches entamées doit être réparti entre le comité de gestion des services de réadaptation en internat et le comité conjoint, mais l'est plus ou moins. En effet, le relais est surtout pris par le comité conjoint. La rentrée 2013 est également marquée par un second événement : l'entrée en fonction d'une nouvelle direction d'école. Pour la première fois, l'école n'a pas une direction à temps plein, mais bien une direction et une direction adjointe toutes deux à temps partiel. Ainsi, bien que l'on tente de maintenir les démarches entamées par le comité de pilotage, un nombre d'actions limitées est réalisé dans le but de développer la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire. Des efforts sont notamment déployés pour soutenir l'enrôlement du plan d'intervention scolaire et des pratiques associées à ce dernier. Des enjeux sont également reproblématisés, dont la circulation de l'information, et des efforts sont consentis afin d'intéresser les intervenants à la collaboration par le maintien de la formalisation d'objectifs de collaboration dans chacune des unités. En somme, cette période se caractérise par une fragilisation et un développement limité de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement.

5.4.1 Des efforts pour soutenir l'enrôlement du plan d'intervention scolaire

Pour faire suite aux démarches entamées par le comité de pilotage à la période précédente, le comité conjoint demande aux éducateurs responsables du scolaire de présenter avec leur chef de service respectif les capsules concernant le plan d'intervention scolaire développée par le comité de pilotage. Cela dit, on note peu de suivi de l'animation des capsules dans les unités dans le cadre des rencontres du comité conjoint qui suivent. Dès lors, il devient difficile de qualifier l'enrôlement du plan d'intervention et d'assurer les ajustements nécessaires à la pérennisation de cet enrôlement. Ce manque de suivi peut être dû à une combinaison de facteurs dont le fait que la coordination du comité soit réalisée par une nouvelle direction d'école, que cette dernière ait moins de temps afin d'assurer le suivi ou ne se soit pas approprié le mode consultatif du comité conjoint.

Parallèlement, des éducateurs problématissent la responsabilité de la communication avec les parents au sujet du plan d'intervention scolaire. Certains se demandent : « *pourquoi est-ce la responsabilité des éducateurs ?* » (Compte rendu comité conjoint, 2013). Après discussions lors d'une rencontre du comité conjoint, les membres conviennent qu'étant donné les paramètres légaux, tel que les interdictions de contact, l'éducateur apparaît comme étant le mieux placé afin de communiquer avec les parents. Il s'agit donc de la solution préconisée. Cette clarification des responsabilités semble permettre, du moins à court terme, d'enrôler le plan d'intervention scolaire et cette pratique.

5.4.2 Reproblématisation de la circulation de l'information : les activités conjointes et le relais-scolaire

Durant l'année 2013-2014, le format du comité conjoint se transforme : la période destinée au traitement de sujets de fond se perd peu à peu pour laisser place au traitement de sujets dits urgents ou émergents. Plus précisément, il s'agit de problèmes et d'irritants du quotidien. Ainsi, différents enjeux sont problématisés, notamment par les intervenants membres du comité parmi lesquels on retrouve les activités conjointes ainsi que le relais-scolaire. Les activités conjointes sont problématisées en raison des frustrations provenant du choix des activités, de la responsabilité des éducateurs, en termes de préparation et d'animation de l'activité, et de l'élaboration des horaires. À titre d'exemple concernant la préparation des activités, lorsque du matériel est nécessaire en vue de la participation du jeune à l'activité, l'éducateur doit avoir le temps de se le procurer avec le jeune dont il est responsable. Un professionnel illustre les répercussions qu'entraînent ces activités sur le travail des éducateurs à l'unité :

L'école a tel projet, ils nous débarquent ça, mais nous comme éducateur ça fait beaucoup de choses à vérifier. Comme il y a une sortie, on va faire du ski, c'est cool les jeunes aiment ça, mais bon chaque jeune après y en a qui n'ont pas de bottes, il y en a qui n'ont pas de tuque, là c'est un beau casse-tête pour les éducateurs. Parfois l'école arrive avec de bons projets, mais là quand tu as tout à voir ...

- Professionnel 1

En guise de solution, les éducateurs demandent à être consultés avant ces activités (Compte rendu comité conjoint, décembre 2013). Il est suggéré que ces activités soient présentées par les enseignants membres du comité conjoint, discutées lors des rencontres du comité et par la suite transmises à l'ensemble des intervenants des unités concernées. Cette solution proposée fait consensus (Compte rendu comité conjoint, décembre 2013). Cependant, deux éléments semblent freiner l'enrôlement de cette dernière. D'une part, le fait que les enseignants membres soient informés tardivement des activités à venir par leur collègue et que peu de procédures existent quant au partage de cette information entre les enseignants.

D'autres part, le fait que les éducateurs responsables du scolaire ne transmettent pas toujours l'information à l'ensemble de leur équipe freine l'enrôlement de cette pratique. Autrement dit, plusieurs éducateurs responsables du scolaire ne semblent pas jouer pleinement leur rôle de porte-parole.

Des intervenants problématisent un second enjeu au comité conjoint, soit la nécessité de parfaire le relais-scolaire afin que tous s'y retrouvent, notamment les éducateurs à temps partiel occasionnel. L'ambiguïté des rôles en ce qui a trait à la mise à jour des relais est aussi soulignée (Compte rendu du comité conjoint, décembre 2013). Les coordonnateurs du comité optent pour un tour de table afin de documenter la constitution du relais-scolaire dans chacune des unités (Compte rendu du comité conjoint, décembre 2013). Cela permet de mettre en évidence les variations en termes de contenu des différents relais-scolaire pour chacun des groupes-classes. Par exemple, dans certain cas, il inclut uniquement les plans d'intervention et les fiches de communications tandis que dans d'autres cas on y retrouve de multiples documents tels que l'horaire, les plans d'intervention scolaires, mais également les stratégies d'intervention à préconiser pour chacun des jeunes, le portrait de groupe et les fiches de communication et un relais quotidien. De plus, on remarque que certaines unités utilisent peu le relais scolaire ou simplement par obligation tandis que d'autres considèrent qu'il s'agit d'un outil facilitateur. Diverses positions coexistent notamment en ce qui a trait à la pertinence du relais scolaire. Les coordonnateurs du comité conjoint proposent comme solution que certains éléments doivent obligatoirement se retrouver dans le relais-scolaire (Compte rendu du comité conjoint, décembre 2013). À cet égard, il semble que plusieurs intervenants ne considèrent pas cette solution pertinente. Par conséquent, cette dernière peine à s'enrôler d'autant plus qu'aucun suivi ne semble prendre place par rapport à l'ajustement des relais scolaire. Aucune autre solution n'est par ailleurs envisagée.

5.4.3 Intéresser les intervenants à la collaboration : la formalisation d'objectifs de collaboration

La formalisation d'objectifs de collaboration n'a pas eu lieu pour l'année 2013-2014, mais a été reprise lors de la première rencontre du comité conjoint à l'automne 2014. Les coordonnateurs du comité demandent aux éducateurs responsables du scolaire de développer des objectifs de collaboration avec leur équipe ainsi qu'avec leur enseignant titulaire associé. Des objectifs sont définis dans chacune des unités. Plus précisément, une majorité d'objectifs ciblent le développement de la communication. Selon un éducateur la communication constitue en quelque sorte un objectif de base pour une majorité d'unités : *« c'est toujours la même chose on revient toujours à travailler la communication, les outils de communication. S'il n'y a pas de complicité, on n'est pas capable d'aller plus loin »* (Éducateur 1). L'intéressement des intervenants autour de la question de la collaboration prend place au sens où les acteurs développent un objectif en fonction de leur réalité. Toutefois, plusieurs facteurs compliquent la concrétisation des objectifs. Notamment, quatre unités mentionnent que le roulement de personnel, notamment des éducateurs et des chefs, a nui à la réalisation de leur objectif. Une unité souligne même avoir vécu dix-huit changements d'éducateurs durant l'année (Compte rendu comité conjoint, 2015). À cela s'ajoutent les nombreux changements de jeunes dans les groupes-classes et le fait d'avoir beaucoup plus de jeunes de niveau préscolaire, c'est-à-dire des jeunes ayant de plus grands retards et donc de plus grands besoins. De plus, les horaires différents des deux milieux semblent avoir empêché la présence des enseignants et des éducateurs à différentes réunions telle que les réunions d'équipe des unités (Compte rendu comité conjoint, 2015). Compte tenu de ces éléments, une unité mentionne que bien que son objectif initial fût la valorisation de l'effort et de la réussite des jeunes, celui-ci a dû être revu en cours d'année afin d'être recentré sur la communication (Compte rendu comité conjoint, 2015). Des intervenants identifient également le peu d'accompagnement des chefs de service dans la détermination des objectifs de collaboration et dans le suivi de ces objectifs comme un facteur freinant l'enrôlement des moyens.

Parallèlement, certains éléments semblent avoir facilité la réalisation des objectifs. L'identification de pratiques ou d'outils existants en tant que moyen d'atteindre l'objectif formalisé a permis un meilleur enrôlement de ces derniers. À titre d'exemple, lorsque l'utilisation du relais-scolaire ou des cinq minutes en début et fin de période ont été identifiées en tant que moyen d'améliorer la communication, ils se sont plus facilement enrôlés. En somme, le recours à une formalisation des objectifs de collaboration en tant que stratégie d'intéressement semble efficace dans une certaine mesure. Elle mobilise en effet les intervenants qui prennent alors du recul sur leur pratique et identifient un objectif. En revanche, plusieurs facteurs freinent l'enrôlement des moyens développés afin d'atteindre les objectifs formalisés. Cette situation restreint ainsi le potentiel de la formalisation d'objectifs de collaboration en tant que stratégie d'intéressement.

Synthèse du développement de la collaboration entre 2013-2015

Durant cette période on remarque que le comité conjoint tente de poursuivre les démarches entamées par le comité de pilotage, notamment l'animation des capsules relatives au plan d'intervention scolaire. Cependant, le peu de rétroaction documentée par le comité conjoint à la suite de l'animation des capsules ne permet pas de qualifier l'influence des formations et l'enrôlement de cet outil avec certitude. Toujours en lien avec le plan d'intervention scolaire, la communication avec les parents est reproblématisée. À partir d'une réflexion sur la question, les coordonnateurs du comité conjoint proposent une nouvelle pratique : à la suite de l'élaboration du plan d'intervention scolaire, l'éducateur responsable du jeune communique avec les parents afin de les informer des moyens mis en place. On constate que cette pratique s'enrôle bien que certains éducateurs émettent toujours des réserves quant à leur double rôle face aux parents. Parallèlement, durant cette période, la circulation de l'information est reproblématisée et cette fois sous l'angle des activités conjointes et de l'utilisation du relais-scolaire. L'enrôlement des solutions développées est cependant variable pour ce qui est des activités conjointes en raison du lien entre les enseignants membres du comité conjoint et leurs collègues et du lien entre les éducateurs responsables du scolaire et leur unité. La pertinence de l'utilisation du relais-scolaire fait aussi l'objet de controverses. Le comité conjoint après une interruption d'un an décide de remettre en place la formalisation des objectifs de collaboration. Cette stratégie bien qu'elle permette l'intéressement des intervenants dans une certaine mesure semble plus ou moins efficace puisque les moyens envisagés par les unités afin d'atteindre leur objectif s'enrôlent difficilement. En conclusion, durant cette période, on assiste à une réduction importante des actions liées au développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire. Cette dernière peut en partie être attribuée à la diminution des capacités liées au développement de la collaboration en raison notamment de l'abolition du comité de pilotage et de la présence partielle des directions.

Tableau 12. Synthèse du développement de la collaboration entre 2013 et 2015

Séquence	Développement de la collaboration			
	Problématisation	Intéressement	Controverses	Convergences
1		<p>Intéressement</p> <p>Le comité conjoint poursuit les démarches entamées par le comité de pilotage, l'animation des capsules relatives au plan d'intervention scolaire.</p>		<p>Enrôlement incertain des pratiques relatives au plan d'intervention scolaire</p>
2	<p>Reproblématisation**</p> <p>Communication avec les parents pour le plan d'intervention scolaire par les membres du comité conjoint (Intervention)</p>			<p>Solution enrôlée</p> <p>L'éducateur responsable du jeune communique avec les parents afin de les informer des moyens mis en place (Stratégie et Intervention)</p>
3	<p>Problématisation</p> <p>Double rôle des éducateurs face aux parents et à la distance entre ces derniers et le milieu scolaire. (Intervention)</p>			
4	<p>Reproblématisation**</p> <p>Communication et circulation de l'information (Intervention)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activités conjointes 2. L'utilisation du relais-scolaire. 	<p>Intéressement mitigé pour le relais-scolaire</p> <p>Intéressement des parties pour les activités conjointes.</p>	<p>Controverses</p> <p>L'ensemble des intervenants ne s'entendent pas sur la pertinence de l'utilisation du relais-scolaire (Intervention).</p>	<p>Enrôlement limité de solutions au partage d'information des activités conjointes</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lien entre les enseignants membres du comité conjoint et leur collègue (Intervention) • Lien entre les éducateurs responsables du scolaire et unité (Intervention)
5		<p>Stratégie d'intéressement</p> <p>Formalisation des objectifs de collaboration (Gestion)</p>		<p>Enrôlement limité des solutions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roulement de personnel (Organisation) • Roulement de jeunes • Horaires différents des milieux (Organisation) • Manque de suivi et de soutien (Gestion)

5.5 Période 5. 2015-2017 : Développer la collaboration dans un contexte changeant

Cette période débute par trois principaux événements : 1) le constat de difficultés relatives au comité conjoint; 2) l'entrée en vigueur de la Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux ; et 3) le déménagement de l'école. Concernant le premier élément, de manière générale, les membres du comité conjoint considèrent que le comité a été plutôt inactif durant l'année précédente et que des lacunes au niveau de la gestion du comité sont présentes. Les intervenants émettent ce dernier constat en raison de rencontres du comité conjoint peu structurées qui se sont parfois terminées plus tôt faute de contenu et du fait qu'une rencontre importante concernant le déménagement de l'école n'ait pas eu lieu. Les membres du comité conjoint problématifisent ainsi le fonctionnement du comité de même que les rôles de ses membres. On assiste à une remise en question du comité conjoint, de ses fonctions et des rôles de ses membres et à des questionnements sur les orientations que doit prendre le comité. Quant à la Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux, elle vient modifier notamment le rôle des chefs de service. Leur tâche devient davantage administrative et moins clinique qu'auparavant. Ils sont maintenant responsables non plus d'une unité, mais de deux unités chacun. La direction du centre de réadaptation est également renouvelée. De surcroît, les membres du comité conjoint problématifisent plusieurs enjeux dont les pratiques d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'école et leur maintien. Le comité conjoint persiste et déploie une stratégie d'intéressement, en l'occurrence, la formalisation des objectifs de collaboration. Plusieurs enjeux sont également reproblématifisés : la communication, le partage et la circulation de l'information, l'ambiguïté au regard de la réalisation du plan d'intervention scolaire ainsi que les rencontres multidisciplinaires. Durant cette période des intervenants problématifisent d'autres enjeux liés à la réussite scolaire autour desquelles la collaboration peine cependant à se développer. L'absence des agents de relations humaines et les risques associés à la disparition des liens entre les enseignants et les intervenants en toxicomanie, entre les enseignants et les professionnels de la santé mentale et entre les enseignants et les chefs de service sont problématifisés.

5.5.1 Problématisation du fonctionnement d'une structure : le comité conjoint

Problématisation concernant le rôle du comité conjoint

Le comité conjoint fait l'objet de questionnements au niveau de son rôle, de son fonctionnement ainsi qu'au niveau du rôle de ses membres. En ce qui a trait au rôle du comité, les coordonnateurs rappellent que le comité vise à assurer l'atteinte de deux cibles, soit la collaboration entre les intervenants, et plus précisément entre les enseignants et les éducateurs, et le développement de l'autonomie des jeunes. Bien que ces cibles puissent paraître précises, des questions demeurent, notamment en ce qui a trait à la direction que doit prendre le comité (Compte rendu comité conjoint, novembre 2015). En réponse à cette question, les coordonnateurs précisent que le rôle du comité est de veiller au maintien de la collaboration, ramener l'information aux équipes et rappeler les balises du *Guide de l'accompagnement de l'élève du CJ dans sa réussite à l'école* (Compte rendu comité conjoint, novembre 2015). À propos de ces rappels, un enseignant mentionne : « *il y a moins d'appropriations du contenu par les nouveaux gestionnaires qui n'étaient pas présents lors du développement du guide* » (Enseignant 2). Selon cet enseignant, ce problème d'appropriation entraîne des conséquences. Notamment, il souligne : « *les gens sont moins mobilisés parce qu'ils ne savent pas où on s'en va, cela mine aussi le sentiment d'appartenance et la motivation des gens à participer au comité. Avant il y avait une vision claire, maintenant c'est flou* » (Enseignant 2). L'appropriation du sens du comité peut ainsi constituer un élément freinant l'intéressement des membres à ce dernier. Plusieurs intervenants contestent également la pertinence du comité d'une part sur la base du fait que plusieurs des sujets abordés ont déjà été abordés.

Des membres nuancent cependant ce propos en rappelant l'importance de répéter, puisque les équipes sont en constant mouvement. D'autre part, certains intervenants ont l'impression que le comité tourne en rond et que rien ne se règle. Tous semblent s'entendre sur l'idée que le comité pourrait être plus exploité et plus vivant et que ce dernier ne doit pas être aboli puisqu'il procure tout de même des bienfaits et qu'il constitue un espace de dialogue important. Plusieurs intervenants rappellent que le comité permet de faire le point, de rafraichir certaines informations à l'ensemble des parties et de régler rapidement certaines problématiques. Somme toute, les propos de cet enseignant résument bien la situation :

Je me questionne sur le comité sur son rôle, sur c'est quoi les sujets qu'on aborde, c'est quoi le rôle qu'on lui donne. Il est important, il ne faudrait pas qu'on le perde. Je pense que c'est quelque chose qui doit rester, parce que c'est une plate-forme pour les deux organisations qui nous est donnée avec les directions, donc il faut que ça reste...

- Enseignant 4

Des lacunes liées au fonctionnement du comité conjoint comme freins à l'intéressement

Des lacunes sont observées en ce qui a trait au fonctionnement du comité dont le report de rencontres et le manque de suivi. La première rencontre du comité conjoint a en effet eu lieu à la fin novembre 2016 plutôt que dès la rentrée. Un changement en ce qui a trait au chef de service de réadaptation responsable du comité explique le report de la première séance. À cela s'ajoute le fait qu'au début de l'année 2016-2017, les responsables du comité conjoint ont misé sur un discours de prise de décisions et d'actions et que cela ne s'est pas produit. Les membres du comité se sont rapidement aperçus que dans les faits, « *ils sont les deux qui gèrent le comité conjoint à être débordés, ils sont absents, ils ont bien beau essayer de faire des suivis après, mais c'est très difficile...* » (Enseignant 3). Ce manque de disponibilités et de suivis est également évoqué par plusieurs intervenants : « *la présence de la direction d'école, qui n'a jamais été aussi petite, et la nouvelle tâche des chefs de service rendent la communication moins efficace et crée de problèmes de suivi* » (Compte rendu comité conjoint, novembre 2016). Enfin, les coordonnateurs du comité soulignent que les objectifs

et sujets à traiter seront définis au début de la prochaine année plutôt que déterminé en fin d'année. Ces éléments freinent ainsi l'intéressement des membres du comité conjoint bien qu'ils reconnaissent l'importance de ce dernier.

Problématisation des rôles des membres du comité conjoint

En plus du rôle et du fonctionnement du comité, les rôles des éducateurs et enseignants membres du comité sont problématisés au regard du fait que certains éprouvent des difficultés à assumer leur rôle. À ce propos, certains intervenants se demandent si l'éducateur responsable du scolaire devrait être un éducateur de jour afin qu'il puisse mieux assumer son rôle, les éducateurs de soir étant moins en contact avec l'ensemble de l'équipe de l'unité (Compte rendu comité conjoint, mai 2016). À cela des intervenants ajoutent que les moyens de diffusion, voire les canaux de transmission, du contenu des rencontres du comité conjoint ne sont pas toujours clairs ; les représentants ne sont pas tous certains d'avoir joué le bon rôle. De surcroît, des intervenants soulignent que le rôle du représentant devrait être joué au quotidien et pas que dans les réunions d'équipe, ce qui n'est pas le cas actuellement. Des éducateurs membres du comité conjoint expliquent à cet égard avoir des difficultés à faire le lien avec leur équipe, notamment à présenter ou discuter des éléments identifiés par le comité conjoint, et ce, principalement par faute de temps durant les rencontres. Un répondant souligne : « *il y a de la place en rencontre d'équipe, de l'ouverture, mais le temps manque souvent* » (Compte rendu comité conjoint, novembre 2016). Ces membres censés être des porte-paroles se sentent aussi démunis notamment en raison du manque d'appui de leur chef. À ce sujet, un éducateur souligne la présence d'enjeux liés au leadership et à la légitimité :

Le leadership c'est supposé de descendre, mais c'est difficile de descendre un leadership sans une hiérarchie. Par exemple, moi je ne suis pas chef, je ne suis pas coordonnateur, je ne suis pas directeur. On a beau être nous autres éducateurs et profs à être leader, mais il y a des choses qu'il faut toujours voir, parce que quand il y a des difficultés, moi je ne peux pas dire à mon collègue : « là tu ne fais pas la bonne affaire ». Je peux lui dire que ce n'est pas ça normalement, mais je ne peux pas l'obliger à faire une pratique, ça c'est le rôle du directeur ou du coordonnateur.

- Éducateur 1

Les enseignants problématisent également le rôle de l'éducateur responsable du scolaire puisque'il n'est pas toujours appliqué. Selon ces derniers, cela s'explique par l'ambiguïté relative à ce rôle. Un enseignant illustre d'ailleurs cette idée :

Le rôle de l'éducateur responsable du scolaire est très important, mais il n'est pas bien défini parce que ça change chaque année, le responsable change chaque année, donc ce qui se bâtit, on recommence d'une année à l'autre parce que c'est la pierre angulaire de la collaboration, il faut passer par le responsable scolaire donc si son rôle n'est pas bien défini ça ne circule pas bien, donc quand on parle de collaboration quotidiennement tout passe par la communication.

- Enseignant 2

En résultante, le comité conjoint prévoit de produire un document pour clarifier les rôles de ses membres et confie ce mandat à un sous-comité. À la fin décembre 2016 se rencontre le sous-comité chargé de revoir le rôle des représentants. Ce comité se donne le mandat d'établir de manière générale le mandat des membres, mais également des mécanismes de communication. Il s'agit d'établir des trajectoires pour différentes situations de communication, urgente, importante et de développement afin de clarifier les sujets abordés au comité conjoint (Compte rendu comité conjoint, novembre 2016). Cette démarche semble constituer une tentative de stabilisation de l'enrôlement des pratiques des membres du comité. Le sous-comité définit alors le rôle des intervenants participant au comité conjoint. Leur rôle inclus selon ce sous-comité : 1) la représentation de son groupe de travail ; 2) la participation aux discussions et à la prise de décision ; 3) la collecte d'informations et la consultation des documents en prévision des rencontres du comité ; 4) la transmission des informations à son équipe, incluant la planification et l'animation des capsules de formation. Quant au rôle de l'éducateur responsable du scolaire il comprend les tâches suivantes : 1) la collecte de l'information sur les jeunes de son groupe classe auprès des collègues ; 2) la transmission de l'information sur les jeunes de son groupe classe, aux enseignants sur ce qui concerne le scolaire et aux éducateurs de son unité sur ce qui touche la réadaptation ; 3) la participation aux rencontres multidisciplinaires ; et 4) la mise à jour du relais scolaire (Sous-comité, décembre 2016). Le comité définit également le rôle du titulaire scolaire. Ce dernier

inclut les fonctions suivantes : 1) d'informer l'éducateur responsable scolaire des activités du groupe, de l'école ou autre ; 2) d'arrimer le fonctionnement et de la planification des activités particulières ; 3) de planifier, réaliser et transmettre les plans d'intervention scolaire à l'éducateur responsable du scolaire ; 4) de mettre à jour le relais scolaire ; 5) de participer et de coanimer les capsules de formation et 6) de faire circuler l'information aux spécialistes (Sous-comité, décembre 2016). Or, bien que ces rôles aient été définis par le sous-comité, nos observations permettent de valider qu'ils n'ont pas été présentés au comité conjoint ni diffusés à l'ensemble des intervenants. Dès lors, on ne peut se prononcer sur l'enrôlement de ces pratiques. En définitive, le fait que le comité conjoint soit en mesure de problématiser sa propre situation et que son utilité fasse consensus permet en quelque sorte le maintien de l'intéressement de ses membres. Cependant, les enjeux au niveau de la gestion du comité freinent dans une certaine mesure l'intéressement de ces derniers. En ce qui a trait aux rôles des intervenants membres du comité, la mise en place d'un sous-comité permet le développement d'une solution, c'est-à-dire la clarification des rôles et des canaux de communication. Toutefois, le manque de suivi des travaux du sous-comité et le fait que les facteurs identifiés comme freinant l'enrôlement des rôles, notamment les horaires, la légitimité et le soutien aux éducateurs responsables du scolaire, ne soient pas traités par le sous-comité ne permet pas de conclure à l'enrôlement des rôles et pratiques développées.

5.5.2 Problématisation de l'enrôlement des pratiques d'accompagnement des enseignants et éducateurs en classe

Plusieurs membres du comité conjoint contestent l'enrôlement des pratiques développées lors de la démarche d'apprentissage en équipe et formalisées dans le Guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse à l'école. Plusieurs enseignants soulignent une variation dans les pratiques d'accompagnement en classe par rapport aux périodes précédentes, voire un recul aux dires de certains. À ce propos, un enseignant indique que « *les rôles du guide, on ne les voit pas vraiment en classe, moins qu'avant, moins qu'il y a trois ans* » (Enseignant 2). Plusieurs éléments amènent également les intervenants à émettre cette conclusion, dont l'observation de l'augmentation des exclusions, c'est-à-dire de sorties de classe et une grande sollicitation des unités pour la gestion des comportements des jeunes (Compte rendu comité conjoint, juin 2015). Les intervenants voient ces éléments comme des symptômes potentiels du manque de prévention au cœur des principes des pratiques d'accompagnement. Des enseignants observent également la passivité de certains éducateurs en ce qui a trait à l'accompagnement en classe comme le souligne cet enseignant :

On a notre période d'enseignement, mais moi je considère qu'eux ils ont une période de réadaptation qui doit se faire pendant le jour quand l'élève est en classe. Ils ont un moment pour le faire. Je trouve qu'il y a des éducateurs qui sont vraiment proactifs, mais dans la pratique il y a encore un petit peu trop d'éducateurs qui restent assis.

- Enseignant 4

À cela s'ajoute le fait que durant les heures de classe, il arrive que les éducateurs rédigent des notes évolutives de réadaptation, qu'ils mettent à jour les dossiers de leurs jeunes ou qu'ils s'informent des événements du weekend à partir des notes laissées par leurs collègues. Cela peut être dû au contexte de reddition de compte auquel ils sont soumis. En résultante, ils n'appliquent pas les rôles établis. Plusieurs enseignants soulignent également que le rôle de l'éducateur se réduit à la gestion des comportements jugés problématiques :

Il y a les éducateurs proactifs, c'est-à-dire qu'ils vont intervenir avec les jeunes, ils vont aller en prévention. Quand ça ne fonctionne pas, ils vont aller avec le jeune. Il y a des éducateurs qui vont attendre que l'enseignant fasse tout et quand c'est le temps de dire tu sors, il va aller le reconduire à l'unité, il va être là, il va ne rien dire. Il y en a qui vont être-là avec leur journal, ou à taper toute la période sur leur ordinateur. Il n'y a comme pas beaucoup d'interventions qui vont être faites.

-Enseignant 5

Cela renvoie à ce qu'on l'observe à la première période. Les jeunes perçoivent aussi cette situation, ils décrivent les éducateurs comme étant responsables du respect des règles et des exclusions. Un jeune souligne également que l'éducateur dans le contexte de la classe est davantage passif :

Ici l'éducateur il ne fait pas grand-chose, il s'assoit dans le coin et il fait ses notes et quand il y en a un qui se fait sortir, il va l'emporter à l'unité. Puis sinon, il fait juste des interventions quand on parle. Pour vrai, ils ne font pas grand-chose en classe, ils sont plus là pour les règles, pour que tu suives les règles.

- Jeune 1

Un autre jeune mentionne au sujet de sa perception du rôle de l'éducateur en classe : *« l'éducateur il est là pour quand tu fais du bruit, il est là pour te remettre à ta place et c'est lui qui te ramène à l'unité s'il décide que tu ne fais pas bien ça. Il va te dire je te ramène à l'unité »* (Jeune 3). L'application de règles strictes par les éducateurs est également rappelée par un autre jeune : *« l'éduc il est là pour nous remettre à l'ordre, parce qu'on n'a pas le droit de parler aux autres, pas le droit de contact, rien. Donc s'il nous voit parler ou toucher à l'autre, il nous retire »* (Jeune 4). Ainsi, du point de vue des jeunes, les rôles des éducateurs et des enseignants en classe sont bien distincts. Comme le synthétise ce jeune *« l'éducateur surveille et le prof enseigne »* (Jeune 2). À partir des propos de plusieurs enseignants et jeunes, on constate que le rôle actuel de l'éducateur en classe ne correspond pas à celui défini dans le guide. En contrepartie, plusieurs éducateurs ne voient pas la situation du même œil :

Notre rôle, c'est beaucoup de supporter l'enseignant et d'accompagner les élèves. On fait beaucoup d'accompagnement au niveau comportemental, accompagner le jeune pour essayer de le garder le plus possible en classe, supporter l'enseignant dans ses interventions d'apprentissage ou auprès des jeunes.

- Éducateur 4

Explications sur la diminution de l'enrôlement des pratiques d'accompagnement

L'analyse des données suggère cinq principales explications liées aux transformations et aux difficultés relatives au maintien de l'enrôlement des pratiques d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'école. Ces éléments sont évoqués dans différents contextes, dont les rencontres du comité conjoint, mais surtout dans le cadre des entretiens réalisés dans le cadre du présent projet de recherche.

Premièrement, il est possible d'attribuer cette situation au fait que les éducateurs ne parviennent pas à réaliser l'ensemble de leurs tâches dans le temps imparti. Ils profitent ainsi des heures de classe pour effectuer du travail administratif qu'ils n'arrivent pas à effectuer autrement. À ce propos, l'évolution des technologies fait en sorte qu'ils sont en mesure d'avoir accès aux dossiers des jeunes à partir de la classe. Ils peuvent ainsi réaliser cette tâche qui devait auparavant être réalisée à l'unité. À cet égard, un enseignant rapporte : « *ils ont du travail administratif à faire, ils me le disent et ça me va, car ils ont des temps limités pour remplir des dossiers où faire des suivis de note ou parfois juste lire ce qu'il s'est passé durant la fin de semaine. Avec l'informatique maintenant, ils ont accès à tout ça sur le réseau* » (Enseignant 1). Le travail administratif auquel sont soumis les éducateurs constitue donc un premier frein à l'enrôlement des pratiques d'accompagnement.

Deuxièmement, il semble qu'un certain nombre d'éducateurs n'apprécient toujours pas la présence en classe ce qui fait en sorte qu'ils soient davantage passifs. Un enseignant rapporte les propos de sa conversation avec un éducateur concernant les différences entre la classe et

l'unité : « *quand tu es à l'unité, tu es plus avec le jeune, tu montes des projets de vie, tu discutes avec lui, tu es plus proactif tandis que quand tu es en classe, tu surveilles, tu intervies sur les comportements, c'est moins plaisant* (Enseignant 5). Les différences entre les mandats des éducateurs à l'école et à l'unité peuvent influencer l'enrôlement des pratiques de certains éducateurs qui préfèrerait travailler uniquement à l'unité. De surcroît, les règles strictes que les éducateurs doivent appliquer à l'école peuvent également freiner leur motivation à aller à l'école et par conséquent l'enrôlement des pratiques d'accompagnement.

Troisièmement, comme autre explication on peut avancer la perception par les éducateurs d'un manque d'utilité. En effet, des enseignants soulignent que des « *éducateurs se demandent parfois si les enseignants ont vraiment besoin d'eux* (Enseignant 2). L'ouverture des enseignants et les méthodes utilisées, notamment l'enseignement individualisé, font partie des éléments identifiés par certains éducateurs comme frein à l'enrôlement des pratiques d'accompagnement. Cela rappelle par ailleurs les propos d'éducateurs à la première période. Ces derniers faisaient en effet mention du peu de place qui leur est laissée par plusieurs enseignants et des difficultés à s'impliquer en raison des méthodes d'enseignement.

Quatrièmement, selon certains, le manque de formation peut en partie expliquer le recul observé dans les pratiques d'accompagnement. Ce manque de formation s'explique en partie pour l'année 2015-2016 par la restructuration de l'organisation qui inclut par exemple l'intégration du centre de réadaptation dans la structure du Centre intégré de santé et de services sociaux. Plus particulièrement, les responsabilités des continuums de formation du centre de réadaptation ont été centralisées et des restrictions budgétaires appliquées (Compte rendu comité conjoint, novembre 2016). Le fait que la formation synthèse n'ait pas eu lieu ni en 2015-2016 ni en 2016-2017 malgré l'arrivée de plusieurs nouveaux intervenants peut avoir freiné l'intéressement des intervenants à la question de l'accompagnement en classe et inévitablement l'enrôlement des pratiques d'accompagnement. Force est également de constater que les nouveaux intervenants n'adoptent pas spontanément ces pratiques. Or, ce manque de formation ne semble pas problématique pour tous. Certains intervenants perçoivent en effet que les nouveaux enseignants et éducateurs arrivent dans cette culture de

collaboration et de pratiques d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse à l'école. Un éducateur mentionne à ce propos : « *ils [les nouveaux] sont comme déjà imprégnés de notre nouvelle culture, donc pour eux c'est comme logique. Ils ne l'ont jamais vu l'ancienne façon de faire* » (Éducateur 1). De surcroît, d'autres considèrent que les pratiques d'accompagnement sont transmises aux nouveaux intervenants par les anciens. Selon un éducateur, la formation n'est pas essentielle puisqu'« *aussitôt qu'un nouvel éducateur arrive en classe, les éducateurs et les enseignants lui expliquent comment ça fonctionne* » (Éducateur 5). En revanche de nouveaux intervenants témoignent du fait qu'ils ne se sont pas sentis accompagnés à leur arrivée. Cet enseignant par exemple souligne :

Je venais d'arriver et que je ne connaissais pas les règles de base qui ont sûrement été établies au préalable et qui ne sont pas respectées et j'ai demandé...On m'a sorti un cartable on m'a dit regarde ça, mais ce n'est pas plus clair et dans la réalité versus ce qui était écrit c'était deux choses...

- Enseignant 5

La simple lecture du guide apparaît ainsi insuffisante en tant que moyen afin d'intéresser les nouveaux intervenants à ces questions. Rappelons à quel point cette formation était appréciée par les éducateurs qui n'avaient pas travaillé dans le milieu scolaire auparavant. Autrement dit, le manque de formation apparaît ainsi comme un frein à l'intéressement des intervenants et à l'enrôlement des pratiques.

Cinquièmement, plusieurs répondants lient la diminution du leadership des directions, la réalisation de moins de suivi des pratiques auprès des intervenants ainsi que la présence réduite des directions à la diminution de l'enrôlement des pratiques d'accompagnement. En effet, des intervenants évoquent le fait que les gestionnaires actuellement en poste autant du côté de l'école que de la réadaptation n'aient pas participé à la démarche d'apprentissage en équipe se répercute sur leur maîtrise de l'essence des pratiques développées. De plus, un enseignant rapporte :

Ça a changé parce qu'il n'y a plus de leadership pour ça [pour les pratiques d'accompagnement]. Ce n'est pas eux autres qui ont monté le guide, ce n'est pas eux qui ont eu cette idée, ce n'est pas eux qui ont travaillé pendant 5-6 ans dans ce guide-là. Ils sont arrivés et c'était fait, donc c'est sûr qu'ils n'ont pas la même distance pas rapport à ça.

- Enseignant 2

Des intervenants se sentent alors moins soutenus dans leurs pratiques et moins légitimes afin de discuter avec d'autres intervenants de la mise en œuvre de ces dernières, surtout en cas de conflit. Ensuite, la présence réduite des directions, notamment à l'école, due à des contraintes budgétaires, induit selon plusieurs répondants des lacunes concernant le suivi et la supervision des pratiques. Un enseignant souligne l'impact de la présence réduite des directions : *« il y a des journées où on n'a pas de direction, ça, c'est quelque chose qui a changé et je trouve que ça a une importance, ce n'est pas positif »* (Enseignant 4). Cette absence d'une personne en situation d'autorité se répercute sur la mobilisation des collègues autour des pratiques puisque les intervenants ne considèrent pas détenir l'autorité requise. De même, les suivis de l'application des pratiques et le règlement rapide de problèmes quotidiens se font difficilement comme l'expose cet enseignant :

Avant, quand tu avais une directrice qui était là tous les jours, c'était beaucoup plus vivant aussi. Elle faisait du suivi des pratiques de la collaboration. Généralement, dès qu'il y avait quelque chose ça se réglait tout de suite. Là ça va une semaine plus tard, deux semaines, trois semaines plus tard, donc les mauvais plis peuvent rester plus longtemps. C'est moins actif l'évolution.

-Éducateur 1

Le fait que les problèmes soulevés ne se règlent pas dans la journée, mais bien dans les semaines suivantes fait en sorte que les frustrations des intervenants soient conservées. De plus, les intervenants sont amenés à prendre des décisions qui ne leur appartiennent pas, notamment au regard des comportements et des suivis des élèves :

Ça amène qu'on prend des décisions qui ne sont pas à nous à prendre, ça arrive souvent où on se dit qu'est-ce qu'on fait, mais qu'est-ce qu'on fait...il faut qu'on rejoigne la direction soit par texto, soit par téléphone [...] quand la direction elle est là on a une réponse, on agit, c'est plus efficace.

- Enseignant 4

Cela tend ainsi à créer des tensions entre les intervenants des milieux scolaires et de la réadaptation et rend plus difficiles l'application des pratiques d'accompagnements en classe et la collaboration dans le respect des rôles de chacun. La présence réduite des directions entraîne un affaiblissement de l'intéressement des intervenants pour les pratiques et une diminution de l' enrôlement de ces dernières comparativement aux périodes précédentes. À ce sujet, un enseignant mentionne à propos de la direction : *« c'est un bon leader, mais il a une tâche qui fait qu'il n'est pas ici, donc parfois c'est difficile, c'est difficile dans ce temps-là, il y a un laisser-aller probablement aussi autant du côté du scolaire que de la réadaptation »* (Enseignant 3). Le maintien de l'intéressement des intervenants n'est donc pas dû à un manque de compétences des directions, mais plutôt à un manque de capacités à l'exercer en raison de contraintes notamment structurelles. Sixièmement, la réduction de moitié du nombre de chefs de service et la transformation de leur fonction semblent avoir des répercussions sur l' enrôlement des pratiques d'accompagnement. Plus particulièrement, les tâches cliniques des chefs sont transférées aux spécialistes en activités cliniques. Le travail des chefs se traduit maintenant selon un gestionnaire en *« une job administrative »* (Gestionnaire 1). Cette transformation se répercute notamment sur le suivi des pratiques auprès des éducateurs.

En conclusion, plusieurs éléments contribuent en tout ou en partie aux difficultés de maintien de l'intéressement des intervenants et de l' enrôlement des pratiques d'accompagnement : les tâches administratives des éducateurs, le manque d'intérêt des éducateurs pour le mandat scolaire, le sentiment d'inutilité de certains, le manque de formation, les lacunes au niveau du leadership et le manque de suivi par les directions et chefs de service.

5.5.3 Persistance des actions d'intéressement envers les intervenants : la formalisation d'objectifs de collaboration

Comme aux périodes précédentes, les coordonnateurs du comité conjoint donnent le mandat à chacun des éducateurs membres du comité de déterminer lors d'une rencontre d'équipe un objectif de collaboration avec l'enseignant titulaire du groupe ainsi que les moyens afin d'y parvenir. Chaque éducateur responsable du scolaire est tenu de convoquer la rencontre, d'envoyer un courriel confirmant la date à la direction, d'animer la rencontre et de transmettre l'objectif à la suite de cette dernière (Compte rendu comité conjoint, novembre 2016). Aucune explication ne semble toutefois fournie aux intervenants quant aux principes sous-jacents à cette démarche. On peut penser que la formulation de ces objectifs devient un rituel, non forcément imprégné de sens. En ce qui a trait à la nature des objectifs, durant l'année 2015-2016, ceux définis par trois foyers s'inscrivent autour de l'intervention auprès des jeunes et incluent : l'utilisation commune d'outils d'apaisement, l'individualisation des interventions et des horaires, et la complétion systématique de la grille de progression vers l'autonomie. Les représentants des deux autres foyers présents ne sont pas en mesure de présenter l'objectif de collaboration de leur unité (Compte rendu comité conjoint, janvier 2016). L'intéressement des intervenants relativement à la formalisation d'un objectif de collaboration semble alors mitigé. Des intervenants soulignent qu'un certain suivi notamment durant les rencontres d'équipe des unités permet de maintenir leur intéressement pour la collaboration. Il s'agit de rediscuter en cours de route des objectifs afin que des ajustements puissent être réalisés et que les bons coups et moins bons coups puissent être identifiés. Toutefois, plusieurs intervenants soulignent les difficultés de mise en œuvre des moyens. Des intervenants ajoutent que le suivi limité des objectifs par le comité conjoint, la tenue de réflexions peu structurées sur les objectifs dans le cadre de ce dernier et le fait que le comité ne sanctionne en aucun cas les objectifs freine leur intéressement et la mise en place de moyens. Le fait de déterminer d'une année à l'autre des objectifs sans que des suivis soient réalisés en lien avec les objectifs de l'année précédente nuit selon certains intervenants à leur intéressement. Au total, la formalisation d'objectifs ne parvient pas à intéresser de façon constante les intervenants.

5.5.4 Des enjeux reproblématisés et des solutions limitées : la communication, le partage et la circulation de l'information, le plan d'intervention scolaire et les rencontres multidisciplinaires

On répertorie durant cette période la reproblématisation des enjeux suivants : la confidentialité, la communication et la circulation de l'information, l'ambiguïté au regard de la réalisation du plan d'intervention scolaire ainsi que les rencontres multidisciplinaires. En premier lieu, la confidentialité est reproblématisée dans une rencontre du comité conjoint au regard des pratiques de partage d'information entre les unités, mais aussi à la suite du constat d'un partage d'information variable selon les individus (Compte rendu comité conjoint, novembre 2015). Cette problématisation semble cependant ne pas faire l'unanimité. En effet, certains intervenants expérimentés considèrent que la confidentialité ne constitue pas un enjeu. L'intéressement de certains intervenants est donc difficile puisqu'ils se demandent pourquoi relancer la réflexion sur ce sujet compte tenu du fait que de fréquentes mises au point ont eu lieu sur ce thème. A contrario, d'autres acteurs, dont les coordonnateurs du comité soulignent qu'il demeure beaucoup de questionnements et il demeure nécessaire de faire des rappels notamment en raison du roulement de personnel. Les coordonnateurs rappellent alors aux membres du comité conjoint d'agir avec intelligence quand il est question de confidentialité et que la confidentialité doit préserver dans un premier lieu la vie, en second lieu la sécurité collective et, finalement les renseignements personnels (Compte rendu comité conjoint, janvier 2016). Ils ajoutent que les confidences reçues ne peuvent pas être transmises, mais que « *pour ce qui est de manière de faire, de prescriptions d'intervention, il est acceptable, voire souhaitable, de communiquer l'information* » (Compte rendu comité conjoint, janvier 2016). En définitive, la problématisation de la confidentialité ne fait pas l'unanimité. Bien que des solutions et pistes d'intervention soient proposées par les coordonnateurs, elles ne sont pas transmises à l'ensemble des intervenants.

La reproblématisation de la communication et de la circulation de l'information

En second lieu, plusieurs répondants et membres du comité conjoint problématissent de nouveau la communication et la circulation de l'information puisqu'ils considèrent que celle-ci a beaucoup d'incidence sur leur travail ainsi que sur l'atmosphère dans lequel ils œuvrent. D'un côté, ils soulignent que bien que des mécanismes de communication aient été mis en place, leur utilisation variable est problématique. Un membre du comité conjoint problématise par exemple le fait que carnet de la rentrée n'a pas été utilisé cette année et que les informations de ce dernier doivent être mises à jour. Le comité conjoint met alors sur pied un sous-comité dont le mandat est de veiller à la mise à jour du carnet de la rentrée (Compte rendu comité conjoint, novembre 2016). Bien qu'un certain nombre d'outils soient destinés à améliorer la communication et qu'ils clarifient en quelque sorte les rôles de chacun, les attentes au regard de cette dernière semblent diverses et créent des frustrations chez certains. D'un autre côté, selon les différents intervenants, le défi est entre autres de s'assurer que la communication soit fluide, c'est-à-dire que l'information arrive au bon moment à la bonne personne, que le message soit transmis de la façon la plus claire possible, notamment lorsqu'il s'agit d'irritants. En effet, des enseignants soulignent que la communication s'avère difficile compte tenu des horaires variables de chacun et du fait qu'à certains moments l'éducateur soit injoignable puisqu'il est en présence des jeunes. De ce fait, la communication n'est pas toujours dirigée vers la bonne personne, souvent vers les éducateurs de l'unité plutôt que vers les éducateurs responsables des jeunes. Les informations obtenues ne sont alors pas jugées satisfaisantes, tel qu'un enseignant l'illustre :

Souvent tu fais avec l'éducateur qui est au foyer, qui était à l'école cette journée-là. Parfois, tu appelles, tu demandes quand l'éducateur de rencontre travaille, mais parfois ça ne concorde pas du tout avec ta disponibilité. Tu vois on se croise. Comme cette éducatrice qui vient de passer, ça doit faire 2 semaines que je ne l'ai pas vu, c'est vraiment ça, quand on se croise c'est là maintenant, elle était partie en vacances c'est correct, c'est ses vacances, elle vient faire une après-midi au scolaire et elle n'est pas avec moi, elle est dans un autre groupe, donc si moi je suis en classe et si je ne la croise pas, si j'appelle à l'unité pour savoir si elle est là, on va me dire aujourd'hui elle commence à 3h...là on demande par exemple est-ce que je peux te demander une information... là on me répond ouin...c'est quoi ?....Ah ça je ne le sais pas il faudrait que j'aille voir, mais je n'ai pas le temps, donc moi je dis : c'est bon je vais attendre.

- Enseignant 3

Un quotidien chargé en constante présence des jeunes contribue également aux difficultés de communication. Par exemple, un éducateur souligne les oublis de fiches de communication :

Quand des jeunes sont retirés et qu'ils ont des mesures à vivre en soirée, ça fait vraiment partie de la communication parce que souvent on court beaucoup. On n'a pas vraiment le temps d'arrêter et on oublie nos fiches de communication et les jeunes ne vivaient pas leurs mesures, ils en accumulent d'autres, mais c'est un peu de notre erreur.

- Éducateur 4

Des répondants soulignent aussi que la communication nécessite un certain leadership de la part des intervenants, ce qui constitue un enjeu : « *concrètement, ça prend du leadership la communication...c'est vraiment notre cheval de bataille, mais si les gens se sentent tous concernés en général, tu sais quand tout le monde est concerné, mais qu'il n'y a pas une personne en particulier...ça n'appartient à personne* » (Enseignant 2). À partir des propos des répondants, il apparaît aussi que le fait que la responsabilité de la communication appartienne à tous nuit à la qualité de la communication. Un enseignant ajoute aussi que le problème réside dans le fait que les rôles et responsabilités en lien avec la communication sont peu définis : « *le canal de communication n'est pas performant, je pense qu'il faut qu'on travaille là-dessus. Il n'est pas performant parce que ce n'est pas explicite assez, il n'y a pas*

d'écrits puissants » (Enseignant 2). Pour résumer, la problématisation autour de la communication semble intéresser une majorité d'intervenants. En revanche, peu de solutions aux enjeux évoqués semblent développées.

La reproblématisation du plan d'intervention scolaire

En troisième lieu, des intervenants reproblématisent, durant une rencontre du comité conjoint, le plan d'intervention scolaire. Ils soulignent des confusions concernant le leadership relatif à l'initiation de l'élaboration du plan ainsi que des préoccupations en ce qui a trait à l'implication et à la participation des parents dans la réalisation de ce dernier. Concernant le premier élément, le comité convient de l'animation d'une capsule précédemment élaborée par le comité de pilotage traitant du plan d'intervention scolaire dans l'ensemble des unités, et ce, afin de faciliter l'enrôlement des pratiques relatives au plan d'intervention. À la rencontre suivante du comité conjoint, un suivi est effectué sur l'animation de cette capsule dans les unités. On note d'une part que la capsule est peu discutée, certains foyers mentionnent ne pas l'avoir reçue tandis que d'autres soulignent qu'elle est difficilement applicable dans leur contexte (Compte rendu comité conjoint, janvier 2016). Quatre foyers sur sept n'ont pas animé la capsule. Dans certains cas, cela est justifié par l'absence de l'enseignant ou par les nombreux changements au sein de l'équipe de l'unité. Parallèlement, un autre foyer souligne que la capsule a été animée et qu'elle est bien connue « *car il n'y a pas eu de changements dans l'équipe* » (Compte rendu comité conjoint, mai 2016). Bien que les autres unités aient animé la capsule, certains soulignent des retards dans la réalisation des plans d'interventions scolaires « *compte tenu des nombreuses absences en lien avec des congés de maladie des éducatrices de l'équipe du foyer* » (Compte rendu comité conjoint, mai 2016). Plusieurs éléments semblent ainsi freiner l'enrôlement du plan d'intervention scolaire. Il est possible de constater le peu d'intéressement des intervenants, incluant les éducateurs responsables du scolaire, à la problématisation puisque la capsule n'a pas été animée dans plusieurs unités à cause entre autres du roulement ou de l'absence de personnel. Il faut savoir que les éducateurs responsables du scolaire sont peu soutenus dans leur rôle d'intéressement des intervenants. Plusieurs intervenants évoquent en effet s'être sentis peu appuyés par leur chef pour l'animation de la capsule. Au-delà des enjeux

d'intéressement, il apparaît que les plans d'intervention scolaires sont peu appropriés. Le contenu de la capsule n'est pas considéré comme une solution valide par l'ensemble des intervenants ou applicable à leur contexte. Les nombreuses absences des intervenants nuisent également à l'enrôlement des pratiques. Concernant l'implication des parents dans l'élaboration du plan d'intervention scolaire, un éducateur pense qu'elle est plutôt problématique :

Ça va être à valoriser dans les prochaines années de déterminer qui fait quoi au niveau des parents pour que le parent n'ait pas la possibilité d'en mettre un de côté complètement [...] c'est souvent un milieu qui a été difficile pour les parents, ils ont été beaucoup appelés par les écoles, ils ont été beaucoup sollicités. Souvent ils ont des expériences négatives.

- Éducateur 3

Les coordonnateurs du comité mentionnent également qu'il y a en effet une réflexion à avoir quant à l'implication et à la responsabilisation des parents. Le renforcement de l'implication et de la participation des parents apparaît essentiel compte tenu du fait que plusieurs jeunes identifient leurs parents comme des acteurs centraux dans le suivi de leur parcours scolaire. À cet égard, un jeune mentionne : « *avant il y avait des rencontres à la fin de l'année puis à toutes les étapes comme dans toutes les écoles, mais ici il n'y a pas ça. Mes parents ils ne sont jamais venus à l'école ici. Ben ouais avant il y avait des journées rencontres à toutes les étapes, il fallait qu'ils y aillent...* » (Jeune 1). Du point de vue du parent rencontré, les rencontres en milieu scolaire peuvent également constituer un élément positif. Le fait de discuter avec des intervenants qui connaissent bien leur enfant contribue selon ce parent au sentiment de se sentir compris, notamment en raison d'expériences antérieures difficiles avec le milieu scolaire, dont des remises en question de leurs capacités parentales. Quant aux enseignants, ils rapportent que les informations détenues par les parents peuvent les aider à ajuster leurs interventions. Cependant, plusieurs éléments font en sorte que cette question n'intéresse pas l'ensemble des intervenants. La distance, les compétences parentales et les nombreuses rencontres auxquelles sont soumis les parents expliquent en effet que certains intervenants du milieu de la réadaptation ne conçoivent pas l'implication et la participation

des parents dans le plan d'intervention scolaire comme réaliste. Ces positions divergentes au regard de l'implication et de la participation des parents semblent enfin faire en sorte que peu d'actions soient développées afin de favoriser leur implication. En effet, à partir de ces réflexions une seule solution est envisagée par les coordonnateurs du comité conjoint soit que le plan d'intervention soit désormais envoyé aux parents par la secrétaire de l'école (Compte rendu comité conjoint, janvier 2016).

La reproblématisation des rencontres multidisciplinaires

En dernier lieu, plusieurs intervenants reproblématisent les rencontres multidisciplinaires, c'est-à-dire qu'ils en parlent comme un enjeu que ce soit au comité conjoint ou durant les entretiens individuels réalisés. Ces acteurs soulignent que pour les années 2015-2016 et 2016-2017, une seule rencontre multidisciplinaire a eu lieu, rencontre durant laquelle il fut impossible de passer l'ensemble des élèves du groupe en raison du peu de temps alloué et des disponibilités des différents acteurs. Selon les intervenants, la récurrence des rencontres durant une année permet de faire des suivis sur les solutions développées et de les ajuster au besoin de même que de développer des interventions pour les nouveaux élèves, puisque les classes changent fréquemment. Deux aspects des rencontres multidisciplinaires sont problématisés : les difficultés liées au rassemblement des acteurs et celles liées à l'efficacité de la rencontre. Tous s'entendent d'abord pour dire que de trouver un moment pour rassembler plusieurs personnes qui sont normalement présentes à raison d'une à deux journées par semaine, tels que la direction, la psychologue ou l'orthopédagogue, complique l'organisation de ces rencontres. La disponibilité et la libération de l'éducateur responsable du scolaire par le centre de réadaptation complique aussi l'enrôlement des ces rencontres. En tant que piste de solution, certains enseignants suggèrent de revoir les acteurs participants à ces rencontres compte tenu des difficultés relatives à l'organisation de ces rencontres. Un enseignant se demande par exemple : « *est-il par exemple nécessaire que le conseiller en orientation soit toujours mobilisé ?* » (Enseignant 1).

Les rencontres multidisciplinaires lorsque tenues sont également considérées peu efficaces, et ce, malgré qu'elles rassemblent plusieurs intervenants dont l'enseignant titulaire, l'éducateur responsable du scolaire, la direction d'école ainsi que d'autres professionnels tels que l'orthopédagogue, la conseillère en orientation et la psychologue ne donne pas les résultats escomptés. Des enseignants ont l'impression depuis le début de cette période de fournir de l'information aux professionnels pour leurs dossiers, mais de tirer peu de bénéfice de ces rencontres : « *on a pu ça [des pistes d'intervention] c'est difficile parce qu'on a une psychologue scolaire, une journée par semaine, elle ne connaît pas nos enfants, elle connaît les dossiers par exemple* » (Enseignant 2). Bien que cet enjeu intéresse une majorité d'acteurs, plusieurs actants freinent l'enrôlement de cet espace de discussion. S'intéresser à la question des acteurs à mobiliser notamment selon les problématiques à traiter durant la rencontre apparaît ainsi selon certains comme une piste de solution afin de s'assurer que la rencontre soit efficace, et que les acteurs mobilisés en bénéficient. Toutefois, cette solution ne fait pas l'objet de suivi dans le cadre du comité.

5.5.6 Problématisation de l'implication des agents de relations humaines et des relations entre les acteurs

En plus des enjeux mentionnés plus haut sont problématisés l'implication des agents de relations humaines dans le réseau ainsi que les liens entre différents intervenants (enseignants- psychologues, enseignants- intervenants en toxicomanie, enseignants-professionnels de la santé mentale et enseignants-chefs de service). Toutefois, les instigateurs de ces enjeux ne parviennent pas à intéresser les acteurs concernés. Peu d'actions sont ainsi mises en place afin de résoudre ces enjeux.

La problématisation de l'implication des agents de relations humaines

Plusieurs acteurs, intervenants et gestionnaires, problématisent le manque d'implication des agents de relations humaines dans le réseau et leurs relations avec ces derniers. Cela apparaît problématique pour une majorité d'acteurs du milieu scolaire et de la réadaptation puisque les agents de relations humaines constituent selon eux des acteurs importants en raison des informations qu'ils détiennent et des décisions qu'ils ont à prendre par exemple sur le choix du milieu de scolarisation des jeunes. Des enseignants soulignent à cet égard ne plus être interpellés par ces intervenants sociaux. Selon les agents de relations humaines, le faible enrôlement dans le réseau s'explique par les éléments suivants : les oublis, la confidentialité, les enjeux de disponibilités ainsi que l'augmentation de leur charge de travail. En ce qui a trait aux enjeux de confidentialité, les agents de relations humaines soulignent qu'il est difficile d'intégrer les enseignants aux discussions du plan d'intervention de réadaptation, même si certaines concernent des enjeux de réussite scolaire, compte tenu des enjeux familiaux traités. Également, bien que certains intervenants sociaux souhaitent être plus impliqués dans les parcours scolaires des jeunes, ils soulignent que réalistement plusieurs contraintes font en sorte que cela soit impossible. D'abord, le contexte, faisant en sorte que le placement en centre de réadaptation assure une protection constante des jeunes contrairement aux jeunes recevant des services en milieu familial, entraîne une priorisation des jeunes en milieu familial afin d'assurer davantage leur protection :

On a à peu près 16 jeunes d'intensité variable, il y en a qui nécessitent plus d'intensité que d'autres, mais j'ai des collègues qui peuvent monter jusqu'à 20 dossiers et plus. C'est plate, mais lorsqu'on sait que les jeunes sont pris en charge au centre de réadaptation, on va laisser davantage l'éducateur faire le travail parce qu'on va favoriser d'autres jeunes qui n'ont pas la possibilité d'avoir le suivi des éducateurs. Donc bien souvent on se contente de l'appel de l'éducateur qui nous fait le bilan.

- Professionnel 2

De surcroît, l'augmentation de la charge de travail de ces intervenants « *on a aussi plein de charges supplémentaires de paperasse à compléter d'exigence à rendre autre que juste le nombre de dossiers. Donc ça met beaucoup de pression, l'employeur ne dit pas ça, mais il faut en faire plus avec peu et en moins de temps* » (Professionnel 2) constitue un élément freinant l'enrôlement de ces professionnels.

Les liens entre les enseignants, psychologues et intervenants en toxicomanie

La réduction, voire la disparition, des relations entre les enseignants et les psychologues et intervenants en toxicomanie sont également problématisées, sachant que l'effritement de ces réseaux entraîne la circulation d'informations non officielles ou non vérifiées : « *des pistes, on a moins ça aujourd'hui. Au contraire les informations qu'on a plus, c'est des « j'ai entendu dire » et ça, c'est extrêmement nocif, des préjugés ou des jugements* » (Enseignant 2). À titre d'exemple cet enseignant expose un dialogue quotidien :

Lui je suis sûr qu'aujourd'hui il est en consommation ». Ça c'est nocif, extrêmement nocif, ces informations-là, non-officielles, qui ne partent pas des bonnes personnes et qui circulent ça c'est dangereux, un prof qui dit ce jeune-là, il est en consommation aujourd'hui, le prof qui est dans la salle des profs, il va le croire, pourquoi il ne le croirait pas, mais on ne le sait pas si l'information est vraie, donc ça vient toute biaiser notre perception du jeune. Aujourd'hui maintenant, ça je trouve ça dangereux tandis que si c'est un intervenant en toxicomanie qui dit, le lundi c'est sûr qu'il n'est pas en état, je vais le croire parce que lui il le sait.

-Enseignant 2

Comme cet enseignant le souligne :

Avant on pouvait parler au psychologue de l'école et même à l'intervenant en toxicomanie, mais tout ce réseau-là, il s'est effrité, il n'existe quasiment plus. Je pense que c'est à cause du CISSS, mais on a changé aussi d'école, on a changé, avant on était tous dans le même bâtiment. Là on n'est plus dans le même bâtiment donc la proximité physique n'est plus là.

- Enseignant 2

Le faible, voire la disparition, enrôlement des pratiques de partage d'information entre ces intervenants semble dû à plusieurs facteurs organisationnels. Un enseignant souligne au regard des contacts avec la psychologue scolaire : *« on a pu ça et c'est difficile parce qu'on a une psychologue scolaire une journée par semaine, mais elle ne connaît pas nos enfants, elle connaît les dossiers par exemple. »* (Enseignant 2). La diminution de l'enrôlement de ces pratiques est donc attribuée à la réduction des ressources professionnelles.

Parallèlement, les enseignants problématifient leurs relations avec les chefs de service :

Il y a eu un gros changement avec le CISSS, on ne parle plus beaucoup au chef d'unité. Avant, on avait un contact direct avec les chefs d'unité, on avait plus une vision globale de sa part sur les groupes de jeunes. L'éducateur, il est plus centré sur son jeune. On a perdu une distance dans notre vision de notre groupe.

- Enseignant 2

La tâche clinique des chefs de service est reprise par les spécialistes en activités cliniques avec qui les enseignants ne sont pas en lien. Cet effritement des liens est attribuable selon les chefs de service à la distance entre l'école et l'édifice du centre de réadaptation en raison du déménagement de l'école à l'extérieur de l'édifice du centre de réadaptation.

Synthèse du développement de la collaboration entre 2015 et 2017

Malgré les turbulences survenues à partir de la période précédente, dont la présence réduite de la direction d'école et de celles des chefs de service, le comité conjoint perdure. Nombre d'intervenants évoquent l'importance de ce dernier bien qu'une importante remise en question prenne place. La capacité du comité à se remettre en question permet d'ailleurs son maintien dans le réseau. Durant cette période, on observe également une diminution de l'intéressement des intervenants aux pratiques d'accompagnement et de l'enrôlement de ces pratiques. Plusieurs éléments expliquent cette situation dont l'absence de la formation destinée aux nouveaux intervenants durant ces deux années ainsi que le peu de suivis ou de supervisions de ces pratiques. Quant à la formalisation d'objectifs de collaboration en tant que stratégie d'intéressement des intervenants elle ne parvient que partiellement durant cette période à intéresser les intervenants visés. La capacité d'intéressement de cette stratégie est réduite à cause de la perte de sens, du roulement de personnel et des absences des intervenants et des suivis limités des objectifs par le comité conjoint. Plusieurs éléments freinent également l'enrôlement de moyens permettant d'atteindre les objectifs formalisés. Notamment, le manque d'encadrement de ces derniers par le comité conjoint freine l'intéressement des intervenants et le développement de solutions et par la suite leur enrôlement. Durant cette période, plusieurs enjeux sont reproblématisés : la confidentialité, la communication et la circulation de l'information, l'ambiguïté au regard de la réalisation du plan d'intervention scolaire et l'implication et la participation des parents dans ce dernier, ainsi que les rencontres multidisciplinaires. Le développement de la collaboration autour de ces derniers est cependant limité. Des nouveaux enjeux sont problématisés dont l'implication des agents de relations humaines dans le réseau ainsi que les liens entre différents intervenants font en effet l'objet de problématiques.

Tableau 13. Synthèse du développement de la collaboration entre 2015 et 2017

Développement de la collaboration				
	Problématisation	Intéressement	Controverses	Convergence
1	<p>Problématisation</p> <p>Du fonctionnement du comité conjoint et des rôles de ses membres (Gestion)</p>			
2	<p>Problématisation</p> <p>Diminution de l'intéressement des intervenants aux pratiques d'accompagnement et de l'enrôlement de ces pratiques (Intervention)</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tâche des éducateurs, reddition de compte et accès à la technologie. (Intervention) • Mandat des éducateurs en classe moins apprécié par certains. (Intervention) • Perception d'un manque d'utilité par les éducateurs en classe. (Intervention) • Absence de la formation aux nouveaux intervenants (Gestion /Intervention) • Peu de suivis ou de supervisions de ces pratiques (Gestion) • Manque de leadership (Gestion) 			
3		<p>Stratégie d'intéressement</p> <p>Formalisation d'objectifs de collaboration (Gestion)</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sens limité donné aux intervenants membres du comité conjoint. (Gestion) • Roulement de personnel et des absences des intervenants. (Gestion) • Suivis limités des objectifs par le comité conjoint. (Gestion) 		<p>Enrôlement des moyens limités</p> <p>Causes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque d'encadrement et de suivis (Gestion)
4	<p>Reproblématisation**</p> <p>Communication, du partage et de la circulation de l'information (Intervention)</p>			
5	<p>Reproblématisation**</p> <p>Les rencontres multidisciplinaires (Intervention)</p>			
6	<p>Reproblématisation**</p> <p>Ambiguïté au regard de la réalisation du plan d'intervention scolaire et de l'implication des parents</p>			
7	<p>Problématisation</p> <p>L'implication des agents de relations humaines dans le réseau</p>			
8	<p>Problématisation</p> <p>Effritement des relations informelles entre les enseignants et intervenants en toxicomanie et psychologue, entre les enseignants et l'équipe de santé mentale du centre et des liens entre enseignants et chefs de service (Intervention)</p>			

5.6 En marge des processus de développement de la collaboration : les problématiques des intervenants sur certains enjeux de réussite scolaire

Tel que mentionné en introduction de ce chapitre, plusieurs enjeux liés à la réussite scolaire des jeunes sont problématisés en marge des processus de développement de la collaboration et pour les raisons évoquées il convenait de les présenter dans une section distincte. Il s'agit notamment des changements d'écoles, des retards et absences des jeunes ainsi que leur manque de motivation. Ces enjeux sont problématisés par différents acteurs, dont les jeunes, les agents de relations humaines et les enseignants. Ils ont été principalement évoqués lors des entretiens de recherche et dans le cadre des rencontres du comité conjoint.

Les changements d'école

Les agents de relations humaines problématisent le fait que le changement quasi automatique d'école, soit la fréquentation quasi automatique de l'école de site, lors du placement du jeune au centre de réadaptation se fait parfois au détriment des besoins de ce dernier. Des jeunes problématisent également cet enjeu lors de rencontre de révision. Lors d'un placement au centre de réadaptation les jeunes sont quasi automatiquement transférés de leur école d'origine à l'école de site. Cela dit, peu d'acteurs s'intéressent à ces questions en raison des enjeux de contrôle et de suivi des jeunes qui ont entre autres des problèmes de consommation. Pour certains intervenants, les jeunes doivent faire leurs preuves et gagner la confiance de leur éducateur, responsable de leur sécurité, avant de pouvoir être scolarisés à l'externe. Mentionnons aussi que le suivi est plus difficile lorsque la scolarisation se fait à l'externe, car la communication est moins fréquente. Les éducateurs constatent des délais dans les communications qui entraînent des risques de détérioration de la situation avant que l'éducateur responsable en soit informé contrairement à l'école interne. À ces enjeux de contrôle et de suivi s'ajoute des enjeux d'ordre logistique tel que d'assurer le transport du jeune et les déplacements en cas de suspensions ainsi que la distance géographique séparant l'école initiale du jeune et le centre de réadaptation. Considérant le territoire couvert par le centre, il apparaît impossible, compte tenu de la distance de scolariser certains jeunes dans leur école d'origine. Enfin, les pressions exercées par l'école d'origine pour un transfert ou

le renvoi du jeune de son école d'origine font en sorte que les intervenants privilégient automatiquement la scolarisation à l'école de site. Pour résumer, cet enjeu problématisé entre autres par les agents de relations humaines et les jeunes ne parvient pas à intéresser les autres intervenants. Questionnant aussi les changements d'écoles les enseignants problématissent lors des entretiens les risques associés à un changement de placement et par conséquent d'école en fin d'année scolaire. Ils souhaiteraient que ces risques soient considérés lorsqu'est prise une décision sur la reconduite ou non du placement :

Cette jeune fille-là [...] qui va faire son examen, c'est hyper hyper important [...], mais le juge-lui, est-ce qu'il le sait qu'elle risque de bousiller son année scolaire parce qu'elle ne fera pas son examen de fin d'année [...] je travaille sur cette jeune-là. De dire, quand est-ce que tu passes en cour ? Et de lui dire, il faut que tu le dises au juge. La jeune, elle veut réussir, mais le juge ne le sait pas, je ne sais pas ce qui va se passer au tribunal. Moi, j'aimerais ça aller au plan d'intervention individualisé intersectoriel pour pouvoir dire ça, mais j'ose croire que les parents ou l'éducateur vont le nommer [...] je ne dirais pas que je suis mieux placé que les autres pour le dire, mais c'est une préoccupation, je suis préoccupé et je le nomme.

-
- Enseignant 2

Retards et absences des jeunes

Dans le cadre d'une rencontre du comité conjoint, les enseignants problématissent également les retards des jeunes à l'école (Compte rendu du comité conjoint du 19 mai 2016). Ils soulignent que les jeunes de certaines unités sont régulièrement en retard et que cela dérange le climat scolaire lorsqu'ils arrivent (Compte rendu du comité conjoint du 19 mai 2016). Cette problématisation ne fait cependant pas consensus. Des éducateurs évoquent une réduction des retards tandis que les enseignants mentionnent qu'il y a beaucoup de retards (Compte rendu du comité conjoint du 19 mai 2016). Des éducateurs perçoivent une compréhension limitée de leur réalité et des imprévus quotidiens auxquels ils sont confrontés par les enseignants (Compte rendu du comité conjoint du 17 novembre 2016). À cet égard, un éducateur souligne :

Chacun n'a pas une super connaissance du propre de l'autre...Les éducateurs connaissent mieux le job des profs parce qu'ils sont avec eux...parce que les profs ne connaissent pas ce qui se passe dans l'unité. Les profs vont dire comment ça se fait que vous êtes encore en retard...C'est parce que j'ai 12 jeunes à donner la pilule, à faire déjeuner, à faire la tournée de toilette, à faire fumer, à m'assurer qu'ils sont bien habillés qu'ils n'ont pas oublié leur matériel scolaire et après ça on s'en va à l'école... S'il y en a un ou deux là-dessus qui ne vont pas bien...un qui fait une crise les agents qui viennent à l'unité les deux éducateurs doivent être là, car on ne peut pas laisser un éducateur seul avec une crise et l'autre qui part avec les 9 jeunes, donc ça cause un retard à l'école, donc il faut vraiment apprendre à mieux se connaître. Là on se connaît un petit peu moins qu'on s'est déjà connu avec nos anciens profs.

-Éducateur 1

Plusieurs enseignants problématissent également, dans le cadre des entretiens, les nombreuses absences des jeunes. Ils soulignent que ces absences répétées et imprévues durant l'année ont des conséquences sur leur travail, notamment sur leur planification et la mise en place de projet stimulant pour les jeunes. Certains enseignants considèrent également comme problématique le fait que certains jeunes aient la possibilité de choisir les cours auxquels ils s'absentent ce qui répercute sur leur apprentissage. Cet enjeu fait l'objet d'une problématisation informelle, c'est-à-dire que les enseignants font part de leurs inquiétudes aux éducateurs. Les enseignants ne se sentent pas légitimes d'intervenir et donc ne problématissent pas cet enjeu de manière formelle. Plusieurs enseignants évoquent en effet que les autres intervenants ont également des contraintes d'horaire et que leur intervention bien qu'elle soit sur les heures de cours est légitime. Les absences sont problématisées de manière un peu plus formelle par plusieurs enseignants en période d'examen puisque cela met en péril la réussite du jeune. Toutefois, cette problématisation rejoint les intervenants de manière variable selon l'intensité de la problématisation et des moyens utilisés pour se faire entendre. À ce propos un enseignant explique comment il est parvenu à favoriser la présence aux examens de fin d'année :

J'ai déjà appelé dans les unités, fait des plaintes à la direction, faites des plaintes aux chefs d'unité, dont j'ai cette réputation-là pour que les jeunes soient aux examens. Je le dis haut et fort, c'est important, vous rendez-vous compte que ce jeune en secondaire [...], il va devoir reprendre son année au complet parce qu'il n'aura pas fait son examen.

- Enseignant 2

Un autre enseignant mentionne ses efforts pour informer et sensibiliser les éducateurs de rencontre des jeunes ont eu des résultats variables : « *j'ai vraiment eu toute sorte de scénarios* » (Enseignant 5).

Le manque de motivation des jeunes

Le manque de motivation est problématisé par une majorité d'intervenants comme étant la plus grande difficulté des jeunes en lien avec leur réussite scolaire. Cet enjeu est également repris par plusieurs jeunes qui eux-mêmes se disent démotivés. Les jeunes attribuent ce manque de motivation au fait que l'école soit peu concrète d'une part, et d'autre part, à des éléments relevant de la structure, dont les mesures d'adaptations en classe qui peuvent tarder à venir, le cheminement et l'enseignement individualisé ainsi que le manque de socialisation dû aux règlements généraux. Cette problématique n'est cependant pas reprise par les intervenants au comité conjoint, elle est plutôt envisagée dans le cadre du développement du plan d'intervention scolaire. La démotivation est considérée comme une problématique individuelle bien que plusieurs enjeux structurels l'expliquent du point de vue des jeunes.

5.7 Analyses transversales du développement de la collaboration

En guise de synthèse à la présentation des résultats, une analyse transversale des processus de développement de la collaboration de l'ensemble de la durée étudiée est présentée. Les principaux constats présentés émergent de l'analyse comparative des synthèses de chacune des périodes à partir des principaux concepts du processus de traduction- problématisation, intéressement, controverses, convergence et enrôlement. Concernant la problématisation, il est d'abord possible de faire ressortir quels sont les principaux enjeux problématisés et qui sont les instigateurs de ces problématisations. Les enjeux problématisés sont répartis en fonction de leur nature, c'est-à-dire des enjeux **individuels** (motivation), **relationnels** (communication aux parents et leur implication), **professionnels** (pratiques des enseignants et des éducateurs ; rôle éducateur responsable du scolaire ; mesures disciplinaires ; pratiques d'accompagnement), **organisationnels et structurels** (enseignant-pédopsychiatre ; collaboration enseignant-éducateur ; communication, partage et circulation de l'information ; engagement des chefs ; instabilité de la présence des éducateurs en classe ; rôle du comité conjoint ; rencontres multidisciplinaires ; plan d'intervention scolaire ; implication des agents de relations humaines ; relations enseignants-psychologues et intervenants en toxicomanie ; relations enseignants-chefs de service, PSII) ainsi que liés à la **trajectoire scolaire** (changement d'écoles ; retards et absences) afin d'obtenir une vue d'ensemble des problématisations par rapport aux enjeux de réussite scolaire présentés au chapitre 1. À la lumière de ces enjeux, on remarque premièrement que les enjeux de nature relationnelle se retrouvent à la source d'un nombre élevé de problématisations et que les enjeux de nature individuelle sont les moins problématisés. À ce propos, bien que l'on relève dans le discours des jeunes que leur motivation est liée à plusieurs contraintes structurelles (règles, programme, etc.) cet enjeu semble considéré comme individuel par les intervenants. En termes de constats, on relève deuxièmement que la création d'instances comme le comité de pilotage et plus tard du comité conjoint de même que des activités ad hoc comme les formations relatives à la démarche d'apprentissage en équipe permettent l'émergence de problématisations. Troisièmement, on remarque que les instigateurs ayant accès à des instances formelles comme le comité de pilotage et le comité conjoint problématisent un plus

grand nombre d'enjeux et que la collaboration se développe plus fréquemment autour de ces derniers. Parallèlement, le développement de la collaboration autour des enjeux identifiés par les jeunes et les professionnels, tels que les changements d'école et le manque de motivation des jeunes, qui ne font pas partie de ces instances apparaît comme étant limité du moins à l'échelle des organisations. Bien que ces intervenants problématissent ces enjeux dans le cadre par exemple de rencontres de révision, ils ne parviennent pas à être mis à l'agenda des organisations. Entre autres, des contraintes structurelles et la responsabilité du centre par rapport au jeune freinent l'intéressement des acteurs à ces derniers enjeux. Certaines problématisations, comme les absences et les changements d'école en fin d'année font l'objet de problématisations limitées par les enseignants en raison de leur conception de leur rôle et de leur légitimité. Quatrièmement, on constate qu'à travers le temps plusieurs enjeux sont reproblématisés : la communication et le partage et la circulation de l'information, le plan d'intervention incluant la place des parents, la collaboration entre enseignants et éducateurs et leur pratique, les rencontres multidisciplinaires, les mesures disciplinaires et la gestion des comportements jugés problématiques ainsi que le rôle de l'éducateur responsable du scolaire. Finalement, la réussite scolaire ne semble pas s'inscrire dans un cadre ou dans une vision d'ensemble ; une majorité d'enjeux sont problématisés à partir des constats et des expériences des différents acteurs. Bien qu'un ensemble de facteurs de réussite scolaire soit présenté dans le Guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse à l'école (Guide et outils, 2012 : 11), les problématisations ne sont pas associées à ces derniers et une majorité d'entre elles s'attardent davantage aux pratiques des intervenants, incluant les relations entre ces derniers, qu'aux besoins des jeunes.

En ce qui a trait à l'intéressement, plusieurs stratégies sont mobilisées au fil des périodes. Il s'avère que la création de structures, temporaires et permanentes, comme le comité de pilotage, la structure de formation sous-jacente à la démarche d'apprentissage en équipe, de même que le comité conjoint, constitue la première stratégie déployée afin d'intéresser les intervenants à la collaboration enseignant-éducateur et à leur pratique en classe. La sélection stratégique a par ailleurs permis l'intéressement des intervenants à participer aux comités de pilotage et conjoint. Plusieurs éléments ont également permis l'intéressement de l'ensemble

des intervenants à la collaboration enseignant-éducateur et de leur pratique en classe, dont le format des formations de la démarche d'apprentissage en équipe basé sur le dialogue, l'utilisation d'un guide préalablement élaboré ainsi que le leadership des directions et leur vision qui interpellent les acteurs dans leur identité professionnelle. L'utilisation d'un vocabulaire de gestion et de jeux de rôle, une problématisation caricaturée et une intention plus ou moins claire (but et durée de la démarche) ont cependant freiné l'intéressement de certains intervenants. Ensuite, bien que des obstacles soient survenus au début de la seconde période, le développement d'une capsule de formation synthèse a permis le réintéressement des intervenants à la collaboration enseignant-éducateur et de leur pratique en classe. Toutefois, les disponibilités des intervenants de même que les nombreuses formations destinées aux éducateurs ont entravé l'intéressement de ces derniers. La mise en place d'un mécanisme de consultation a, quant à elle, permis l'intéressement des intervenants autour des mesures disciplinaires et de l'instabilité de la présence des éducateurs en classe. Par ailleurs, l'utilisation de la formalisation d'objectifs de collaboration en tant que stratégie d'intéressement favorise au départ l'intéressement des intervenants d'une majorité d'unités. Cependant, lors de la dernière période, plusieurs éléments font en sorte que cette stratégie ne permette pas l'intéressement auquel elle parvenait auparavant dont le manque de sens donné au développement des objectifs, le roulement du personnel, les absences de personnels et le suivi limité des objectifs dans le temps. Ainsi, cette stratégie ne donne malheureusement pas les résultats escomptés. Des difficultés relatives à la mise en place de moyens et d'indicateurs de suivi ne permettent pas le développement et l'enrôlement de solutions. Seuls les outils ou pratiques existantes, comme l'utilisation des cinq minutes en début de période, du portrait de classe ou de la participation des enseignants aux rencontres d'équipe en tant que moyens d'atteindre l'objectif formalisé parviennent à s'enrôler.

La formalisation d'objectifs donne la possibilité aux intervenants de traduire en fonction de leur réalité et contexte une problématisation afin qu'elle fasse sens. Cela étant, le fait de donner aux intervenants la possibilité de reproblématiser les enjeux en fonction de leur réalité est une stratégie d'intéressement efficace. On relève cependant un certain paradoxe quant au processus de développement de la collaboration. Afin d'intéresser les intervenants, le

processus doit rester ancré sur leurs expériences. Toutefois, le manque de vision globale restreint le champ de problématisation formelle autour desquelles la collaboration se développe et par conséquent les réponses aux besoins des jeunes. Notre étude montre ainsi l'importance d'articuler les préoccupations quotidiennes des acteurs avec une vision globale. On constate aussi des difficultés d'intéressement des cadres intermédiaires. Des enjeux notamment de faisabilité, d'appropriation et d'alignement des mandats freinent en effet l'intérêt de ces derniers en ce qui a trait aux suivis de la collaboration enseignant-éducateur et de leur pratique en classe. La présentation d'un enjeu apparaît ainsi comme une stratégie d'intéressement insuffisante. Concernant l'intéressement, on relève enfin qu'aucune stratégie d'intéressement ne semble avoir été déployée envers les acteurs périphériques tels que les agents de relations humaines, les psychologues ou les intervenants en toxicomanie.

Bien que des enjeux parviennent à intéresser différents acteurs, plusieurs controverses, présentées au **tableau 14**, empêchent la mise en place de solutions. Ces dernières sont parfois liées aux positions de différents groupes, comme le milieu de réadaptation et milieu scolaire, mais parfois les composantes des controverses sont réparties de façon hétérogène dans les groupes, comme la participation des parents. Quatre principales stratégies rendent possibles les convergences : 1) la réconciliation des intérêts par le développement de cibles ; 2) la tenue et l'analyse de consultation ; 3) le développement d'outils ; et 4) la mise en place de sous-comités. Ces stratégies permettent le développement de solutions, toutefois, elles ne parviennent pas à surmonter l'ensemble des controverses identifiées.

Tableau 14. Description des controverses et des positions des acteurs

Controverses	Positions	
La place de l'école	Priorisation des motifs de placement (Éducateurs) Difficultés à faire sens d'un projet scolaire pour les jeunes qui éprouvent des retards scolaires importants et un manque de motivation (Réadaptation) Impératifs d'autonomie (Réadaptation)	La réussite scolaire en tant que levier (Enseignants) Programme de formation de l'école québécoise (Enseignants) Mission de l'école de site (Tous)
Gestion des exclusions	Plus grande acceptabilité de certains comportements (Éducateurs) Préoccupation des répercussions des exclusions sur les jeunes (Éducateurs) Répercussions des exclusions sur les éducateurs travaillant dans les unités- Charge de travail (Éducateurs)	Inacceptabilité de certains comportements (Enseignants)
Instabilité de la présence des éducateurs en classe	Stabilité à l'unité (Éducateurs)	Stabilité en classe (Enseignants)
L'implication et la participation des parents	Philosophie de prise en charge (Éducateurs) Proximité (Réadaptation) Disponibilités (Variable selon les individus) Capacités parentales (Variable selon les individus) Confidentialité – partage d'information (Éducateurs)	Importance de la participation des parents (Variable selon les individus)
Relais-scolaire	Avantage pour les nouveaux éducateurs (Jeunes éducateurs) Suivi des jeunes (Variable selon les individus)	Pertinence de l'utilisation de cet outil (Variable selon les individus)
PSII	La complexité des cas ne justifie pas l'utilisation de ce type de plan (Éducateurs) Manque de temps (ARH).	Outils de concertation nécessaire (Gestionnaires et enseignants)
Partage d'information-confidentialité	Règles de confidentialité (Éducateurs)	Informations nécessaires à l'intervention (Enseignants)
Motivation	Manque de socialisation (Jeunes) Manque d'utilité concrète de l'école (Jeunes) Cheminement individualisé (Jeunes)	Les jeunes sont démotivés en raison de leurs nombreux échecs et de leur difficulté (Intervenants)

En ce qui a trait à l'enrôlement, on remarque que plusieurs solutions parviennent à s'enrôler, certains plus difficilement que d'autres et que l'enrôlement est très rarement pérenne. On constate que les difficultés d'enrôlement des pratiques et outils, sont attribuables à plusieurs actants de nature organisationnelle (ex. les disponibilités des intervenants, reddition de comptes, ressources financières, communication, circulation et partage d'information). Des perceptions divergentes quant à l'utilité des outils, à l'évaluation de la complexité de la situation des jeunes et à la place des parents, contribuent aussi aux difficultés d'enrôlement. Par ailleurs, on remarque que certaines pratiques de collaboration informelles préexistantes ont été fragilisées, voire détruites, par différents éléments du nouveau contexte d'action des acteurs (ex. transformation du rôle des chefs de service, déménagement). En guise de conclusion sur le développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire sur la période étudiée, on relève que l'ensemble des concepts du processus de traduction permettent de mieux comprendre le développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire, mais que pour chacun ce processus n'apparaît pas linéaire, des allers-retours entre les différents processus sont fréquents.

CHAPITRE 6. DISCUSSION

Cette discussion présente en premier lieu les principaux résultats relatifs au développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Ces derniers sont discutés à la lumière des résultats d'études portant également sur la collaboration, notamment à celles présentées dans la recension des écrits. Cela permet de faire ressortir les apports de la présente étude par rapport à ces dernières, notamment dans le champ de l'administration publique. À la fin de chacune des sections, de brèves ouvertures sont présentées afin d'approfondir les résultats. Ainsi, sont abordés, dans un premier temps, six principaux éléments : 1) les rationalisations des acteurs à collaborer; 2) l'articulation entre les niveaux stratégiques, de gestion et d'intervention dans la construction de la collaboration; 3) les processus de développement de la collaboration; 4) la transformation des pratiques de collaboration et leur diffusion; 5) les spécificités de la collaboration intersectorielle entre les secteurs étudiés; et 6) la place du jeune et de sa famille dans le développement de la collaboration.

Dans un deuxième temps, les principaux résultats sont mis en lien avec les facteurs et enjeux liés à la réussite scolaire, recensés au chapitre 1, c'est-à-dire les écrits sur la scolarité des jeunes en situation de placement afin de faire ressortir notre contribution à ce champ d'études. Cette présentation permet également de se rapprocher de notre but général, soit de mieux comprendre la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Qui plus est, cette section permet de porter un regard critique sur la prise en compte des besoins des jeunes en situation de placement, à savoir si elle répond à la complexité sous-jacente à leur réussite scolaire. Pour conclure, quelques implications pratiques tirées de nos résultats sont présentées de même que les limites de l'étude afin que puissent être interprétées et utilisées les conclusions de notre étude de façon éclairée.

6.1 Les processus de développement de la collaboration

6.1.1 La reconnaissance partielle de l'interdépendance face à un problème complexe

En ce qui a trait à l'analyse de la rationalisation de l'action des gestionnaires concernant la collaboration, nos résultats ne montrent pas une perception de l'interdépendance autour de la réussite scolaire à laquelle on s'attend sur le plan théorique : il ressort, entre autres, différentes explications et des intérêts diversifiés de chacune des organisations. La notion d'interdépendance comme explication apparaît dans plusieurs définitions de la collaboration (Gray, 1985; Williams, 2012) ainsi que lorsqu'il est question de la collaboration autour de la prestation de services aux jeunes en difficulté (Daka-Mulwanda *et al.*, 1995; Ehrle *et al.*, 2004). Plusieurs études tiennent alors pour acquis que différents partis souhaitent travailler ensemble afin de produire des résultats communs face à un problème complexe (Lotia et Hardy, 2008). Ainsi, bien que la reconnaissance de l'interdépendance mutuelle constitue un facteur facilitant la collaboration (Huxham et Vangen, 2005; Mellin *et al.*, 2010), à la lumière des présents résultats, cette reconnaissance ne peut pas être considérée comme étant présente d'emblée. En effet, de l'analyse de la rationalisation de l'action par les gestionnaires, il ressort que la direction du centre de réadaptation s'intéresse principalement au développement du rôle des éducateurs en classe afin que ces derniers fassent de la réadaptation durant les heures de classe. Cette action s'inscrit alors davantage dans une logique d'optimisation des services et de développement de pratiques efficaces (Tseng *et al.*, 2011). Les actions de la direction d'école semblent quant à elles teintées par la notion de l'importance des liens école-communauté, pour la réussite scolaire. En effet, cette direction perçoit la collaboration comme une stratégie permettant d'améliorer la réussite scolaire puisque cette dernière ne peut dépendre, selon elle, uniquement de l'école. Cette vision de l'interdépendance par la direction d'école renvoie ainsi à une conception de la réussite scolaire comme un problème complexe, soit un problème qui ne peut être résolu par une seule organisation (Ferlie *et al.*, 2011; Head et Alford, 2013), c'est-à-dire l'école. En revanche, la direction du milieu de la réadaptation ne semble pas prioriser la réussite scolaire de ces

jeunes. Nos résultats montrent ainsi que la reconnaissance de la complexité du problème ou de l'enjeu initial ne doit pas être tenue pour acquise dans l'étude de la collaboration. Notre analyse révèle également les explications de chacune des parties, même différentes, peut permettre la formation d'une vision commune. En effet bien que deux logiques coexistent, les directions arrivent à formuler une vision commune. Cependant, ces deux logiques ne semblent pas avoir la même influence sur le développement de la collaboration. La logique du développement de pratiques efficaces semble dans le cas présent avoir davantage influencé le développement de la vision et de la démarche de collaboration, notamment durant les premières périodes. La réussite scolaire est par exemple réduite à une composante, l'optimisation de l'intervention en classe. Dès lors, il semble possible de conclure que la non-reconnaissance de l'interdépendance et de la complexité du problème par une organisation influence le développement de la collaboration : cela contribue notamment à la réduction du spectre des problématisations. Qui plus est, nos résultats nous amènent au constat suivant : les explications des acteurs, la rationalisation de leur action, ne se maintiennent pas nécessairement dans le temps. À partir d'un moment, les explications des directions ne s'inscrivent plus dans une logique de développement de pratiques efficaces ou d'interdépendance et de réponse à un problème complexe. En effet, on observe que ces directions se démotivent progressivement et que les nouvelles directions conçoivent la collaboration comme étant l'affaire des intervenants. La transmission du sens entre les directions notamment lors de périodes de transition semble faire défaut et affecte le développement de la collaboration. Il ressort l'importance de considérer comment les différentes parties collaboration expliquent leurs actions et comment ces dernières se transforment ou évoluent dans le temps.

Les explications des intervenants

En ce qui a trait à l'analyse des explications des intervenants, comme l'analyse de celles des gestionnaires, elle n'illustre pas une perception de l'interdépendance autour de la réussite scolaire à laquelle on peut s'attendre. On relève plutôt un sentiment de dépendance des enseignants envers les éducateurs. Plusieurs différences existent entre les points de vue des enseignants et ceux des éducateurs quant à la façon dont ces acteurs rationalisent leur

collaboration, ou aux raisons pour lesquelles ils considèrent la collaboration nécessaire. Plus particulièrement, nombre d'enseignants semblent dépendre de l'expertise des éducateurs par rapport aux différentes problématiques des jeunes, de la connaissance de ces derniers et des informations qu'ils détiennent. Les enseignants considèrent ainsi la collaboration nécessaire à la réalisation optimale de leur mandat. La reconnaissance de l'expertise de l'autre semble ainsi influencer l'action de collaborer, ici chez les enseignants. On note ainsi, qu'à la différence des enseignants des écoles régulières, les enseignants de l'école de site reconnaissent l'expertise des éducateurs du centre de réadaptation. En effet, dans le contexte de l'école régulière, Levasseur et Tardif (2005) relèvent notamment des difficultés relatives à la reconnaissance de l'expertise des éducateurs par les enseignants. Il apparaît d'une part que « *plusieurs enseignants postulent l'inefficacité de toute intervention strictement éducative, sans conséquence sur le plan disciplinaire, que revendiquent les éducateurs rencontrés, chacun soulignant les réserves des enseignants face à de telles interventions* » (Levasseur et Tardif, 2005). Cette étude mentionne également que certains enseignants considèrent menaçantes les interventions des éducateurs au sens où elles peuvent contribuer à une remise en question de leur pratique (Levasseur et Tardif, 2005). Levasseur et Tardif (2005) illustrent aussi que la place laissée aux éducateurs par les enseignants peut influencer leur collaboration. Dans le contexte de l'école régulière, ces auteurs observent ainsi une dépendance des éducateurs envers les enseignants qui peuvent leur laisser ou non la place pour intervenir dans leur classe. Ces auteurs évoquent ainsi un déséquilibre au niveau des pouvoirs entre ces acteurs (Levasseur et Tardif, 2005). Cela se retrouve également dans notre étude lorsqu'il est question des éducateurs en classe, du fait qu'ils dépendent en quelque sorte de la place qui leur est laissée par les enseignants pour intervenir. Nos résultats démontrent donc à l'instar de Levasseur et Tardif (2005) que cette dépendance peut influencer les raisons pour lesquelles les intervenants tendent à collaborer. La compréhension de ces enjeux professionnels liés aux pouvoirs apparaît pertinente afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les intervenants collaborent comme le souligne D'Amour, D. Ferrada-VidelaRodriguez, *et al.* (2005). Également, le point de vue des éducateurs sur la collaboration peut être dû en l'occurrence à un autre élément, relevé aussi par Levasseur et Tardif (2005), soit le fait que plusieurs éducateurs perçoivent que « *les fonctions relatives à l'instruction,*

en priorité celles des enseignants, se subordonnent aux fonctions relatives à l'éducation, au sens large, dont ils maîtriseraient les différents aspects encore plus que les enseignants ».

Cela renvoie aux controverses liées à la place de l'école, notamment aux positions des acteurs du milieu de la réadaptation qui conçoivent que les motifs de placement ou l'autonomie priment en termes d'intervention. Notre étude confirme ainsi l'importance d'une compréhension des différentes philosophies d'intervention à l'égard de la réussite scolaire, renvoyant à l'importance de s'intéresser aux idées (Clavier et Gagnon, 2013; Muller, 2010). Toujours en ce qui a trait à la rationalisation de la collaboration par les intervenants, notre étude montre une certaine influence de leurs responsabilités au regard de la réussite scolaire dans leurs explications. En effet, le fait que la responsabilité liée aux enjeux scolaires soit limitée dans le mandat des éducateurs fait en sorte qu'ils ne partagent pas d'informations en lien avec la réussite scolaire des jeunes avec les psychologues et intervenants en toxicomanie, par exemple. Plusieurs chercheurs ont également identifié cette composante en faisant ressortir que les suivis scolaires ou du parcours scolaire ne constituent pas des éléments sur lesquels les intervenants du milieu de la protection de la jeunesse doivent formellement travailler, ils ont des comptes à rendre ce qui peut freiner la collaboration (Crawford et Tilbury, 2007; Denecheau et Blaya, 2014; Vacca, 2008). De surcroît, notre étude montre que la perception de la légitimité peut également freiner les raisons de certains acteurs à collaborer, et plus particulièrement, à problématiser différents enjeux. Les enseignants, par exemple, problématisent peu les absences fréquentes des jeunes, hormis durant la période d'examen. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène, dont la reconnaissance de l'importance des rôles de chacun des intervenants et de leur disponibilité limitée. Les enseignants ne se sentent donc pas légitimes de problématiser cet enjeu qui, pourtant, est un facteur déterminant la réussite scolaire des jeunes (Denecheau et Blaya, 2014; Flynn *et al.*, 2004; Garstka *et al.*, 2014; Trout *et al.*, 2008; Zorc *et al.*, 2013). Il ressort également dans ce contexte la prédominance de la logique professionnelle, centrée sur les territoires professionnels, plutôt qu'une approche centrée sur la clientèle (D'Amour *et al.*, 1999) qui influence les raisons pour lesquelles ces intervenants développent des collaborations. Les résultats de l'étude suggèrent donc de s'assurer que ces intervenants passent à un niveau d'analyse non pas centré sur les rôles de chacun, mais plutôt centré sur les besoins des jeunes.

Pour ce faire, il semble nécessaire de valoriser et d'appuyer le déploiement d'une approche transversale qui interrogera les besoins des jeunes et donc l'articulation des rôles et des actions. S'attarder aux blocages relatifs à l'enrôlement des espaces de discussions cliniques qui peuvent faciliter la collaboration autour des besoins des usagers (Nadeau *et al.*, 2012) apparaît comme une avenue intéressante afin de développer des collaborations centrées sur les besoins des jeunes.

6.1.2 Développer la collaboration : l'importance de l'intéressement des gestionnaires intermédiaires et de leurs actions

L'importance des différents niveaux pour le développement de la collaboration

L'analyse de nos résultats permet d'abord de confirmer l'importance et l'influence des différents niveaux pour le développement de la collaboration (Fleury, 2005). Nos résultats montrent la plus-value d'un niveau stratégique fort. À cet égard, on relève l'influence du comité de pilotage et son rôle de facilitateur, en motivant, rassemblant et en établissant l'agenda initial, soit des éléments nécessaires au développement d'innovations selon Sørensen et Torfing (2012). On relève également l'importance du niveau de la gestion. On retient d'une part à l'instar de plusieurs études que le leadership (Agranoff et McGuire, 2001; Crosby et Bryson, 2010; Touati *et al.*, 2001), les capacités de mobilisation (Agranoff, R. et McGuire, 2001; Dufour *et al.*, 2014), l'établissement de structures (Agranoff et McGuire, 2001), l'utilisation de mécanismes de consultation (Sørensen et Torfing, 2012) et la mise en place de formations (Brousselle *et al.*, 2010) constituent des éléments facilitant l'intéressement des intervenants.

L'importance de l'intéressement des cadres intermédiaires

D'autre part, notre étude confirme l'importance des gestionnaires intermédiaires et de leurs actions managériales pour permettre le travail collectif (Birken *et al.*, 2012; Dufour *et al.*, 2014; Huq *et al.*, 2016; Sloper, 2004; Teulier et Rouleau, 2013). En effet, des actions comme le suivi des pratiques de collaboration lors de supervisions, l'animation de discussions et de réflexions dans des rencontres d'équipe et le soutien à la formation des intervenants apparaissent essentielles pour le développement de la collaboration. Il s'agit de stimuler la collaboration sur plusieurs années Brousselle et al. (2010). Cela étant, notre étude ajoute que l'intéressement des cadres intermédiaires ne va pas de soi et qu'il doit faire l'objet d'une attention particulière. Plusieurs actants limitent la capacité d'engagement des cadres intermédiaires et le déploiement d'actions managériales, dont l'intensité de la démarche déployée au niveau stratégique qui se répercute sur leur capacité à s'approprier l'ensemble des contenus, leur difficulté à modeler les pratiques développées en guise de solutions, ainsi

que l'arrimage entre cette démarche et leurs mandats respectifs. L'acteur politique, dans le cas qui nous intéresse l'entrée en vigueur de la Loi 10 semble également avoir influencé l'intéressement des gestionnaires, notamment par les modifications apportées à leur rôle qui ont entraîné des modifications à leurs disponibilités et par conséquent au temps consacré à la collaboration intersectorielle et à sa gestion et à l'accompagnement des intervenants. Également, il semble que le déploiement limité de stratégies d'intéressement à l'intention de ces cadres peut avoir freiné leur intéressement et leur engagement. Cela renvoie aux résultats de l'étude de Rodríguez *et al.* (2007). En guise de conclusion, l'analyse des résultats démontre que l'étude du développement de la collaboration ne peut se limiter à l'étude séparée des différents niveaux et que les conditions d'intéressement des cadres intermédiaires, considérant le rôle clé de ces derniers, méritent d'être approfondies.

Les espaces réflexifs comme lieu pour favoriser l'articulation entre les niveaux

Qui plus est, l'articulation entre les niveaux stratégique de gestion et d'intervention du point de vue de la gouvernance apparaît essentielle afin de soutenir le développement de la collaboration. Cela rejoint par ailleurs les recommandations de Lamothe (2002). Plus particulièrement, notre étude met en lumière le rôle des espaces réflexifs en tant que moyen favorisant l'articulation entre les niveaux et par conséquent le développement de la collaboration. La création du comité de pilotage en tant que structure stratégique a premièrement permis l'intéressement des intervenants. Ainsi, en plus de soutenir l'implantation et la gestion de la collaboration telle que le présente Sloper (2004) et de favoriser la connaissance de l'autre par chacune des parties (Kerns *et al.*, 2014), la mise en place de ce type d'instance permet aux intervenants membres de s'approprier le sens donné à la collaboration par les gestionnaires et par la suite de servir de multiplicateurs. Deuxièmement, l'utilisation de mécanismes de consultation par le comité de pilotage et par le comité conjoint, permettant aux intervenants de reformuler les problématiques par rapport à leur réalité, semble par ailleurs faciliter la création de sens autour de ces dernières, favoriser leur intéressement et par conséquent leur implication dans les actions relatives à la construction de la collaboration. Nos résultats illustrent aussi que la mise en place d'une démarche consultative, constituant un espace réflexif, dont les conclusions sont utilisées, peut

influencer positivement le développement de la collaboration autour de différents enjeux. Ce dernier élément renvoie par ailleurs à l'importance du rôle de catalyseur du gestionnaire tel que suggéré par Sørensen et Torfing (2012) qui doit encourager les parties à reformuler ou redéfinir le problème au fil du temps. Cela renvoie également à un élément identifié par Sloper (2004) : l'implication des intervenants dans le développement des politiques ou pratiques. Le mandat de consultation du comité conjoint développé par le comité de pilotage a permis l'activation du potentiel des participants (Agranoff & McGuire, 2001; Touati et al., 2001) et de leurs capacités à trouver des solutions.

6.1.3 Le développement de la collaboration : un processus non linéaire

En ce qui a trait aux processus de développement de la collaboration, l'analyse de nos résultats démontre sa non-linéarité. En effet, l'identification de problématiques récurrentes des mêmes enjeux signifie que les tentatives de construction autour de ces enjeux n'ont pas été concluantes et que des allers-retours entre la problématisation et l'intéressement par exemple doivent être effectués afin que la collaboration se développe. Cela remet en perspective certains modèles du développement de la collaboration qui identifient par exemple des stades de développement de cette dernière (Butterfoss *et al.*, 2006; Gray, 1985; Hodges *et al.*, 2003). La problématisation, l'intéressement, les controverses et l'enrôlement ne doivent pas être considérés comme des phases de développement de la collaboration, mais plutôt comme des concepts permettant d'entrevoir les ajustements nécessaires à son développement.

Les vecteurs d'intéressement

Il apparaît aussi que la qualité des problématiques, initiatives ou interventions proposées constitue une condition non suffisante pour l'intéressement des différents acteurs autour de certains enjeux. Notre analyse met en évidence que l'identification de certains irritants ou la présentation de certains enjeux liés à la réussite scolaire des jeunes ne constitue pas un levier suffisant d'intéressement des acteurs. Par exemple, la problématisation de l'instabilité des effectifs en classe, de l'engagement des chefs ou des absences s'avère insuffisante, et ce, qu'elle soit formelle ou informelle. L'alignement entre problématisation, valeurs et intérêt apparaît alors comme un vecteur d'intéressement. Cela rejoint un des enseignements de l'étude de Langley et Denis (2011) qui relève que l'adoption d'innovations ne se base pas sur la force des évidences, mais plutôt sur la cohérence entre les intérêts, les valeurs de l'organisation et les caractéristiques de l'innovation et les enjeux de pouvoir les entourant. Comme ces auteurs l'observent, il ne s'agit pas d'un processus rationnel. Concernant l'intéressement des acteurs, si la clarté des attentes initiales constitue un élément clé selon Sørensen et Torfing (2012) notre étude montre que des attentes plus ou moins claires relativement à la démarche ont rendu plus difficile l'intéressement de ces derniers.

L'ambiguïté entre formation et consultation semble en effet avoir réduit l'intéressement des intervenants qui attendaient un signal fort. Il est ainsi possible de faire ressortir de la présente étude, l'importance de la réflexivité à l'intérieur des instances en tant que levier pour la construction de la collaboration. Cette dernière, associée à une acceptation de « retour en arrière » a permis la restructuration des instances, soit la création d'un comité conjoint et ainsi d'assurer l'intéressement des intervenants. L'importance de cette réflexivité est aussi soulignée par (Brousselle *et al.*, 2010).

S'attarder à la résolution des controverses : une nécessité

Des controverses, de sources multiples, freinent le développement de solutions autour de différents enjeux. Notre étude démontre ainsi l'importance de s'intéresser à la capacité de résolutions de controverses pour le développement de la collaboration, tel que le suggère également Bilodeau (2001). À cet effet, deux moyens sont identifiés afin de faciliter la résolution de controverses et d'assurer le bon fonctionnement des structures collaboratives : 1) le recours à la médiation comme le suggère l'étude de Lemay *et al.* (2008) sur la médiation partenariale en contexte intersectoriel ; et 2) la présence d'un facilitateur neutre (Chandler, 2017; Lemay *et al.*, 2008). Cette première étude a montré que les médiations partenariales sont utiles afin de régler les problèmes de collaboration notamment lorsqu'il y a un nombre élevé d'intervenants impliqués dans le dossier du jeune, une absence de reconnaissance d'un leader pour coordonner la situation ou un manque de ressources (Lemay *et al.*, 2008). Dès lors, l'intervention de médiation, soit « *un mode de régulation relationnel [dont le but] est d'une part de rétablir part la présence d'un tiers les communications nécessaires à une meilleure entente des parties, et d'autre part, d'apaiser ou de modifier une situation [...] jugée insatisfaisante]* (Lemay *et al.*, 2008, p. 3) apparaît comme une intervention permettant potentiellement la résolution de controverses. Dans ce type d'intervention, le médiateur, « *considéré impartial, aide les parties à parvenir à un accord, mais n'a pas le pouvoir d'imposer. Plutôt que de cacher les divergences, il aide à exposer la diversité* (Lemay *et al.*, 2008, p. 5). Bien que cette pratique semble peu documentée au regard des pratiques de collaboration intersectorielle (Lemay *et al.*, 2008), elle mérite d'être explorée afin de s'assurer que les besoins des jeunes soient mis au cœur des priorités : « *la médiation*

partenariale intersectorielle apparaît incontestablement comme une pratique sociale novatrice » (Lemay *et al.*, 2008, p. 11). Dans l'étude de Touati et Maillet (2017b), le recours à des conseillers-facilitateurs a facilité les interactions entre les parties et a contribué à certaines convergences. Le recours à un conseiller-facilitateur n'a toutefois pas permis de changer les pratiques en raison entre autres des enjeux de pouvoir (Touati et Maillet, 2017b). En somme, la collaboration doit être envisagée comme processus non linéaire ponctué de controverses qui peuvent ou non être surmontées grâce au rôle de traducteurs.

6.1.4 La transformation des pratiques et leur pérennité : le rôle des espaces réflexifs, des formations et de la formalisation

Cette section s'intéresse au changement de pratiques et à leur pérennité. Plusieurs éléments contribuent d'abord à intéresser les acteurs et à enrôler les pratiques développées. On s'en tiendra cependant dans cette section à trois principaux éléments, dont la création de structures et d'espaces réflexifs, la formation ainsi que la formalisation des pratiques.

Les espaces réflexifs : des vecteurs d'enrôlement des pratiques

En premier lieu, nos résultats montrent que les espaces réflexifs apparaissent centraux aux processus de développement de la collaboration et à la transformation voire à l'enrôlement des nouvelles pratiques. Un espace réflexif est défini comme :

Un arrangement organisé d'expertises, de relations et d'intérêts, construit délibérément pour favoriser l'émergence d'idées et de pratiques nouvelles, leurs premières implantations, voire encourager ou soutenir leur diffusion à des échelles géographiques et politiques élargies ». Toutefois, ces auteurs mentionnent que « tout collectif ne fait pas espace.

-Grenier et Denis (2017, p. 196)

La mise en place d'instances de ce type, comme le soulignent Touati et al. (2017), augmente la capacité de réflexion des acteurs et leur permet de mieux cibler les limites de leurs propres pratiques et de contribuer à l'ajustement de ces dernières. À l'instar de Sloper (2004) la présente étude démontre que la mise en place d'une instance conjointe constitue un facteur facilitant la collaboration. À travers le temps, le comité de pilotage et le comité conjoint permettent l'élaboration de problématiques, le développement de stratégies d'intéressement comme le développement d'objectifs de collaboration, la convergence, la proposition de solutions ainsi que la mise en place de stratégies favorisant l'enrôlement de ces dernières. Ces instances peuvent ainsi être considérées comme des espaces réflexifs.

En second lieu, nos résultats illustrent que certaines caractéristiques de ces espaces, en l'occurrence la délimitation des frontières (Bucher et Langley, 2016), affectent grandement le potentiel de ces espaces réflexifs (Grenier et Ibrahim (2017); Touati et Maillat (2017b)). Nos résultats suggèrent notamment que la non-participation de certains acteurs, comme les agents de relations humaines ou spécialistes en activités cliniques, aux espaces réflexifs (cf. frontières sociales) limite les réflexions et le traitement de certains enjeux. A contrario, la cogestion de l'espace réflexif permet d'adresser dans une certaine mesure des enjeux identifiés par Crosby et Bryson (2005) dont le partage des pouvoirs. En ce qui a trait aux frontières temporelles, notre étude suggère que le maintien de l'espace réflexif dans le temps favorise le développement de la collaboration.

L'importance de s'intéresser à l'animation des espaces réflexifs

En troisième lieu, au-delà de la question de la constitution des espaces réflexifs, notre étude nous amène aussi à soulever la question de l'animation de ces espaces. Nous rejoignons ainsi Grenier et Ibrahim (2017) qui ont insisté sur l'importance de ces fonctions d'animation qu'il s'agit de mieux comprendre. Nos résultats montrent l'impact négatif de certaines lacunes au niveau des composantes d'animation et par conséquent l'intérêt d'approfondir l'analyse des méthodologies d'animation afin de soutenir les interactions, les problématisations et le développement de solutions. Selon Grenier et Ibrahim (2017), les méthodologies déployées peuvent donner dans une certaine mesure envie aux acteurs de travailler ensemble. Qui plus est, encourager les parties à reformuler ou redéfinir le problème au fil du temps, apporter de nouvelles connaissances, explorer les contraintes et opportunités au fil du temps, et encourager les acteurs à penser « en dehors de la boîte » constituent des pratiques favorisant la collaboration et l'innovation (Crosby et Bryson, 2010; Sørensen et Torfing, 2012). Le gestionnaire est un acteur clé de ce processus et doit par conséquent être en mesure, selon Sørensen et Torfing (2012), d'engager les différentes parties.

En dernier lieu, notre étude permet de dégager certaines limites des espaces réflexifs notamment en termes de production de changement de pratiques et la nécessité de s'intéresser par exemple aux espaces d'expérimentation en tant que levier d'introduction et

d'appropriation de nouvelles pratiques. En effet, la mise en place d'un espace réflexif ne donne pas forcément lieu aux résultats escomptés. La présente étude illustre par exemple que les propositions de solutions qui ont émergé des espaces réflexifs ne se sont pas toujours concrétisées : l'utilisation de porte-paroles et l'animation de capsules par leur intermédiaire apparaissent insuffisantes. Le recours à des espaces d'expérimentation (Bucher et Langley (2016) peut permettre de remédier à cet état de fait. Les espaces d'expérimentation contrairement aux espaces réflexifs sont physiquement ancrés dans la pratique et impliquent l'ensemble des acteurs concernés. Bucher et Langley (2016, p.600) définissent par ailleurs les espaces d'expérimentation de la façon suivante :

Experimental spaces are therefore not only related to a routine's ostensive aspect but also, to its performative aspect [...] Interactions within experimental spaces are experimental, putting new concept to the test, and triggering further improvisations as concepts are performed.

L'étude de la mise en œuvre de ces espaces (réflexifs et d'expérimentation) doit être poursuivie pour mieux appréhender dans quelle mesure et comment ils transforment des routines ou pratiques imbriquées dans un système complexe, interpellant un grand nombre d'acteurs (Bucher et Langley, 2016).

Les formations en tant que moyen de diffusion et de pérennisation des pratiques

En plus des espaces, les formations apparaissent essentielles en tant que moyen de diffusion et de pérennisation des pratiques. L'étude de Dufour *et al.* (2014) abonde dans le même sens et souligne que les formations aux nouvelles méthodes de travail constituent un facteur facilitant le changement de pratiques. A contrario, l'analyse de nos résultats montre que le fait que les nouveaux intervenants ne soient pas formés constitue un obstacle au développement de la collaboration et plus particulièrement à l'enrôlement des pratiques; confirmant ainsi les résultats de Darlington *et al.* (2005). L'analyse de nos résultats illustre que les nouveaux intervenants n'adoptent pas les pratiques d'accompagnement par mimétisme ni par la lecture de lignes directrices. Les résultats confirment ainsi l'importance de la formation et plus particulièrement ils amènent à préciser l'importance de la formation

des enseignants sur le travail des éducateurs spécialisés notamment pour les enseignants en adaptation scolaire de même que sur le travail en milieu scolaire pour les éducateurs spécialisés. Leur formation actuelle apparaît insuffisante, surtout lorsque ces derniers ont effectué leur stage de fin d'études en milieu de réadaptation.

Les répercussions de la formalisation des pratiques

Nos résultats amènent à se pencher sur les répercussions de la formalisation des pratiques. Sicotte *et al.* (2002) relèvent que les outils forcent la collaboration, et plus particulièrement le développement de liens entre les acteurs. Plus précisément, les résultats de Sicotte *et al.* (2002) indiquent que la formalisation administrative des initiatives de collaboration contribue à l'amélioration de ces dernières parce qu'elle offre aux professionnels un cadre opérationnel autre que leur cadre professionnel, à l'intérieur duquel ils peuvent situer leurs interventions. Ces résultats s'accordent avec ceux de notre étude. Ainsi, nos résultats montrent que la formalisation des pratiques peut à court terme insuffler un changement de pratiques comme on l'observe pour les pratiques d'accompagnement. Cette formalisation permet également dans une certaine mesure l'intéressement des nouveaux gestionnaires à ces pratiques et contribue au maintien de certains acquis. Ainsi, dans un contexte de perpétuel changement, cette formalisation apparaît comme un élément facilitant le développement de la collaboration.

Cela étant, notre étude montre aussi que plusieurs actants freinent l'implantation et l'appropriation de ces outils. Premièrement, une certaine accumulation (ou sédimentation des outils) semble freiner leur enrôlement. Deuxièmement, les outils peuvent soutenir le changement de pratiques, mais rencontrent leurs limites : la perception de leur pertinence par les intervenants influence leur enrôlement. Troisièmement, la formalisation d'objectifs de collaboration parvient à intéresser les intervenants à la collaboration, mais on observe que cet outil atteint à moyen terme ses limites en raison d'un manque de suivis et de disponibilité des intervenants. Toutefois, lorsque des outils existants sont choisis et « travaillés » en tant que moyens de réalisation d'un objectif de collaboration formalisé, cela permet d'assurer dans une certaine mesure leur pérennité et de contrecarrer d'une certaine façon les effets de la

sédimentation de ces derniers. Au total, il apparaît que sur une plus longue durée, cette formalisation est insuffisante, comme relevé aussi par Cloutier et Langley (2017). Cette formalisation semble nuire à la pérennisation des pratiques en raison d'une réduction des efforts de faire sens des pratiques préconisées, notamment par les gestionnaires. Nos observations et des entretiens montrent que peu d'échanges relatifs au guide, à son contenu et aux raisons ayant mené à son élaboration prennent place entre les gestionnaires et les intervenants. La question de l'appropriation de ce contenu par les intervenants et les gestionnaires apparaît alors centrale afin de soutenir le développement de la collaboration et l'enrôlement des solutions. Cet enjeu de perte de sens amène à souligner l'importance de l'équilibre entre la création de structures et d'initiatives de *sense-making* (Denis, Jean-Louis *et al.*, 2009) pour faciliter la mise en œuvre d'une réforme. Dans cette optique, le travail de personnes clés jouant le rôle de « sense-maker/sense-giver » pour s'assurer d'engager les gens à différents niveaux est à souligner. Ces « sense-maker » doivent par ailleurs détenir des connaissances et expériences de l'organisation pour assurer un sens de continuité, c'est-à-dire d'assurer le lien entre la nouveauté et l'historique de l'organisation (Denis, Jean-Louis *et al.*, 2009).

6.1.5 Les arrangements institutionnels et les idées comme frein à la collaboration

Certaines spécificités sectorielles, arrangements institutionnels, idées et intérêts (Muller, 2010) du milieu de l'éducation et de la protection de la jeunesse influencent le développement de la collaboration entre ces secteurs. Notamment, les arrangements institutionnels ressortent comme ayant une influence considérable sur le développement de la collaboration entre ces deux secteurs. En ce qui a trait à ces arrangements, les horaires et disponibilités des intervenants des deux milieux semblent influencer le développement de la collaboration. Ils empêchent la résolution de certaines controverses et l'enrôlement d'espaces de discussions cliniques comme les rencontres multidisciplinaires et le plan d'intervention individualisé intersectoriel. On remarque aussi que différents aspects légaux influencent également le développement de la collaboration. Les règles concernant la réalisation des plans d'intervention scolaire semblent faciliter leur intégration dans le réseau d'actants. En revanche, les règles relatives à la confidentialité associées à la Loi sur la protection de la jeunesse influencent négativement la collaboration, tel que le relèvent plusieurs études (Altshuler, 2003; Darlington *et al.*, 2005). La confidentialité freine la participation des enseignants aux plans d'intervention de réadaptation et l'enrôlement des pratiques de communication, de partage et de circulation de l'information. Les résultats relèvent également que la présentation des règles aux intervenants s'avère insuffisante comme solution aux problèmes de communication et de partage d'information. Il est alors possible de penser que les risques associés à la divulgation d'informations confidentielles influencent les pratiques des intervenants. Bien que les informations demandées par les enseignants n'apparaissent pas comme étant confidentielles, une confusion demeure concernant le type d'information à partager. Par ailleurs, la fin de la prise en charge telle que définie dans la Loi sur la protection de la jeunesse contribue aux controverses relatives à la perception de la place de l'école des acteurs de la réadaptation. Enfin, la reddition de comptes en tant qu'arrangement institutionnel (Rigg et O'Mahony, 2013) affecte l'enrôlement des agents de relations humaines et des plans d'intervention individualisés intersectoriels. La reddition de comptes fait en sorte que ces intervenants ne priorisent pas les enjeux scolaires et par conséquent qu'ils ne ressentent pas la nécessité de mobiliser le milieu scolaire.

En ce qui a trait aux idées, il semble que les finalités générales de l'école perçues par les différents intervenants jouent un rôle important dans le développement de la collaboration. Des tensions entre instruction et socialisation semblent au cœur de différentes controverses. À ce propos, il est utile de souligner que la socialisation constitue une priorité de plus en plus acceptée pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : *« l'éducateur dit implicitement que la condition première de la réussite scolaire, paradoxalement, ne tient pas à la qualité de l'enseignement, mais au bien-être de l'enfant. L'enseignement n'est pas sans importance, mais néanmoins second dans un rapport ontologique avec les éléments qui procurent à l'élève un équilibre psychologique »* (Levasseur & Tardif, 2005). Ceci dit, selon Levasseur et Tardif (2005), des conflits non pas d'ordre professionnel, mais d'ordre institutionnel, demeurent au regard des finalités poursuivies par les enseignants et les éducateurs spécialisés. Cela a des impacts sur la collaboration. Ainsi, l'institutionnalisation de l'enseignement individualisé fait en sorte que les éducateurs considèrent avoir peu de place en classe et doutent de leur utilité. Il en est de même pour les contraintes des enseignants liées au contenu du programme de formation qui doit être vu par les jeunes. Même si les enseignants demeurent détenteurs d'un certain pouvoir dans les rapports qu'ils entretiennent avec les éducateurs, ces derniers conçoivent qu'ils assurent les conditions de réussite personnelle des enfants (Levasseur & Tardif, 2005). Ainsi, la primauté de cette logique peut influencer les pratiques des éducateurs.

Par ailleurs, les résultats de la présente étude suggèrent que la philosophie d'intervention influence le développement de la collaboration. Cela renvoie par ailleurs à un facteur facilitateur identifié par un certain nombre de chercheurs (Babyak et Koorland, 2001; Darlington *et al.*, 2005; Green *et al.*, 2008; Smith et Mogro-Wilson, 2007). L'évolution des philosophies d'intervention autant du côté de l'éducation que des pratiques de réadaptation comme l'identifient des répondants favorise un rapprochement des intérêts des enseignants et éducateurs. Le fait que le milieu de la réadaptation préconise des interventions de plus en plus individualisées et que le milieu de l'éducation mise davantage sur des interventions différenciées et sur les compétences transversales a contribué au rapprochement des deux milieux et est propice à la collaboration. Toujours en ce qui a trait aux idées, les différentes

visions quant à la gestion des comportements problématiques apparaissent comme étant parfois en tension. Les exclusions, entraînant un retour à l'unité, s'opposent à la normalisation souhaitée par les éducateurs tandis qu'elles sont vues comme légitimes par les enseignants face à certains comportements jugés inacceptables. Ces idées hétérogènes semblent nuire au développement de solutions.

Enfin, on relève que la divergence des intérêts des parties à l'égard des exclusions (sachant que les éducateurs sont les seuls à subir les conséquences de ces exclusions) freine le développement de la collaboration autour de cet enjeu. A contrario, on a vu que durant la première période, l'émergence de la collaboration entre équipes de direction a été favorisée par la convergence des intérêts.

Pour conclure, les arrangements institutionnels, dont les horaires et disponibilités, les enjeux de confidentialité et de fin de prise en charge telle que définie dans la Loi sur la protection de la jeunesse et la reddition de compte semblent influencer le développement de la collaboration entre ces deux secteurs. À cela s'ajoutent des composantes de l'ordre des idées, dont les visions autour des finalités de l'école et les philosophies d'intervention qui influencent la problématisation et la résolution des controverses. Les intérêts des acteurs semblent aussi jouer un rôle déterminant.

6.1.6 Les jeunes et leur famille : des places limitées

En ce qui a trait à la place des jeunes et de leur famille dans le développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire, les résultats démontrent qu'au regard des différentes problématisations, aucune stratégie d'intéressement ne semble développée à l'intention de parents et des jeunes. Ils sont ainsi absents des processus généraux de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire. Concernant spécifiquement les jeunes, on relève que la collaboration ne se développe pas autour des problématisations qu'ils proposent, notamment autour de leur manque de motivation. Quant à l'implication et la participation des parents, elles font l'objet de problématisations récurrentes par les acteurs du milieu scolaire et de la réadaptation; des controverses freinent le développement de la collaboration autour de cet enjeu. À ce propos, notre étude éclaire les facteurs qui entravent la sollicitation des parents et éventuellement leur implication.

Plusieurs raisons expliquent en effet cette situation. Premièrement, des enjeux de partage d'information et de confidentialité font en sorte qu'à l'heure actuelle l'école ne détienne pas les coordonnées des parents ce qui entrave la mise en œuvre d'initiatives concernant la participation de ces derniers. Deuxièmement, compte tenu du fait que le centre de réadaptation desserve l'ensemble de la région administrative, plusieurs intervenants mentionnent que cela ne vaut pas la peine de faire déplacer les parents pour une rencontre portant, par exemple, sur le plan d'intervention scolaire. La distance physique constitue ainsi un frein à la participation de ces derniers puisque cela fait en sorte qu'ils ne soient pas invités. Parallèlement, la proximité physique entre l'école et le centre de réadaptation fait en sorte que les intervenants considèrent plus efficace la prise de décision entre eux, ce qui contribue à la mise de côté des parents. À cela s'ajoutent également des enjeux de disponibilité. La complexité de l'arrimage des disponibilités entre les éducateurs de rencontre et les enseignants titulaires pour le développement de plan d'intervention scolaire fait en sorte que ces intervenants considèrent que l'implication et la participation des parents à ce dernier ajoutent une couche de complexité d'un point de vue logistique. Cela confirme les résultats obtenus dans les études dans le champ école-famille-communauté qui présente la logistique,

incluant les lieux et moments de rencontre et le transport, comme un frein à la collaboration (Larivée *et al.*, 2015). Troisièmement, l'intention de certains intervenants de décharger les parents, voire de leur rendre service, basée sur leur perception d'une sollicitation importante de ces derniers en raison du placement de leur enfant fait en sorte que ces derniers ne soient pas mobilisés par exemple dans le cadre de l'élaboration du plan d'intervention scolaire. À cela s'ajoutent également le poids de l'historique de prise en charge globale de la situation par les intervenants du centre de réadaptation et la considération des éducateurs comme parents substitués, autant par les intervenants et gestionnaires du milieu scolaire que du centre de réadaptation. Finalement, les perceptions de certains intervenants des deux milieux à l'égard des capacités parentales des parents des jeunes en situation de placement et de leur historique de relation avec l'école font en sorte qu'ils mettent de côté la participation des parents. Ces enjeux sont par ailleurs répartis de façon hétérogène et apparaissent comme étant en tension avec les idées de certains intervenants qui souhaitent promouvoir la participation des parents.

Nos résultats contribuent au développement des connaissances sur les relations école-famille en contexte spécifique, ici en centre de réadaptation, qui font l'objet de très peu d'études (Larivée *et al.*, 2015). Qui plus est, nos résultats mettent en évidence la faible implication des acteurs de la communauté dans le développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement. Ces résultats correspondent à ceux mis en évidence par Boulanger *et al.* (2014) qui, dans un contexte d'école dite régulière, relèvent que le discours école-famille prédomine sur celui d'écoles-famille-communauté. À la lumière de ce résultat, et considérant les liens significatifs entre organisations de la communauté et les familles (Larivée, 2015), il apparaît que l'intégration du rôle d'organisations de la communauté peut s'avérer une avenue intéressante pour favoriser les liens école-famille. Dans cette optique, l'utilisation d'un coordonnateur, d'un agent de liaison ou de développement (Larivée *et al.* (2015) peut s'avérer fort utile. Toutefois, une autre préoccupation est à considérer soit le fait que l'efficacité de la collaboration école-famille repose sur la qualité des relations entre les parties (Larivée *et al.*, 2015). Considérant le temps nécessaire au développement d'une relation de qualité et les durées de placement variables

et souvent courtes, est-ce possible de développer dans ce contexte une relation de qualité ? Ces constats militent pour de plus amples recherches concernant les stratégies favorables à une plus grande participation des familles et des communautés autour de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement.

6.2 Retombées des résultats en lien avec la réussite scolaire

Cette section vise à éclairer le but général de l'étude soit de mieux saisir l'ampleur de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement. Pour ce faire, dans un premier temps est illustré dans quelle mesure les facteurs affectant la réussite scolaire ont fait l'objet d'une problématisation et d'une collaboration dans le cas étudié. Cela permet de poser un regard critique sur la collaboration et notamment de comprendre si elle répond à la complexité des besoins des jeunes en ce qui a trait à leur réussite scolaire. Dans un second temps, sont discutés à la lumière des écrits sur les facteurs de réussite des jeunes en situation de placement, les principaux facteurs problématisés dans le cadre de cette étude.

Le **tableau 15** présente les facteurs identifiés dans les écrits et ceux problématisés dans le cadre de la présente étude. Bien que plusieurs facteurs soient problématisés, il convient d'abord de rappeler que la collaboration ne parvient pas à se développer autour de l'ensemble de ces facteurs et par conséquent qu'un nombre restreint de solutions sont développées autour de ces enjeux. Ensuite, compte tenu du fait que les collaborations développées dans le cas étudié sont basées sur un nombre limité de facteurs liés la réussite scolaire, et plus particulièrement à un ensemble de facteurs organisationnels, la prise en compte de la complexité des besoins de ces jeunes au regard de leur réussite scolaire apparaît limitée. En effet, bien qu'une majorité de répondants considèrent la réussite scolaire comme un problème complexe, les problématizations ne sont pas à l'image de cette réflexion. Cela peut par ailleurs résulter du fait que les problématizations sont développées à partir de leur pratique et qu'elles ne s'inscrivent ni en amont ni en aval dans une vision d'ensemble ou un cadre de la réussite scolaire des jeunes. La prise en compte limitée de la complexité des besoins s'explique également par le fait que les stratégies d'intéressement envers les acteurs périphériques sont quasi-inexistantes.

Tableau 15. Facteurs problématisés liés à la réussite scolaire

Facteurs	Facteurs positifs connus	Facteurs négatifs connus	Facteurs problématisés
Individuels	Détermination Aspirations Identité	Drogues « Identité de jeune placé » Trouble de santé mentale Troubles d'apprentissage Motivation	Motivation
Relationnels - Parents, Famille d'accueil, professionnels, amis, etc.	Encouragements Perception que quelqu'un se préoccupe de leur réussite scolaire Source de soutien stable et de confiance Attentes élevées Présence d'un modèle Importance de l'école pour membres du réseau Niveau d'éducation de la personne qui s'occupe du jeune	Absence d'un modèle Peu de temps accordé à la supervision scolaire Faibles attentes Peu de soutien	La place des parents Les attentes
Sociopolitiques et organisationnels	Participation à un programme de préparation à la vie autonome Augmentation de l'âge prescrit de fin de prise en charge Accès aux livres	Bureaucratie Collaboration Responsabilité des dossiers Finance Milieu socioéconomique	Communication Espace de discussions cliniques Les relations entre enseignants et professionnels du centre de réadaptation Relations enseignants-professionnel santé mentale
Trajectoires scolaires	Participation à des activités parascolaires Services adaptés aux besoins	Changements d'école Absentéisme Interruption de la fréquentation scolaire et exclusions Résultats scolaires antérieurs	Changements d'école Absences Exclusions
Trajectoires services sociaux	Âge au moment du placement Stabilité Type de placement Durée de placement	Incarcération Durée de placement Âge au moment du placement Déplacements	

6.2.1 La faible problématisation des facteurs individuels et la nécessité d'en faire des enjeux organisationnels

Le manque de motivation est identifié par un grand nombre d'intervenants comme étant la plus grande difficulté des jeunes en lien avec leur réussite scolaire. Cette faible motivation est associée aux parcours difficiles et aux échecs répétés de ces jeunes. Les jeunes identifient également leur manque de motivation comme étant un obstacle à leur réussite scolaire. Ils associent principalement ce dernier à des composantes structurelles, dont les règles strictes qui freinent leur socialisation à l'école qu'ils considèrent comme étant très importante, la méthode d'enseignement privilégiée, c'est-à-dire un cheminement individualisé. Ils sont néanmoins conscients qu'en raison des classes multiniveaux et des allers-retours qu'il est difficile de faire autrement. Ces jeunes jugent également que les programmes d'enseignement sont mal adaptés. Certains considèrent par exemple avoir trop de matières et n'arrivent pas à voir l'utilité de l'ensemble de ces dernières. Également, les propos des jeunes et leur conception de l'utilité de l'école de manière générale semblent s'inscrire dans une vision utilitariste : l'école a une fonction particulière, soit donner accès à un bon emploi. Peu d'études se penchent sur la motivation des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation en lien avec leur réussite scolaire (O'Higgins *et al.*, 2017). À la lumière de leur recension O'Higgins *et al.* (2017) relèvent toutefois que l'engagement cognitif de ces jeunes, c'est-à-dire les efforts liés à l'apprentissage et les habiletés de régulation de ces derniers sont liés au développement de plus de compétences d'ordre scolaire et à moins de problèmes de comportement. Ces auteurs suggèrent ainsi que la promotion positive de l'engagement générale pour l'école constitue un moyen d'améliorer les trajectoires scolaires de ces jeunes (O'Higgins *et al.*, 2017). À partir des visions de la motivation des jeunes par les intervenants et les jeunes eux-mêmes et de leur différence, il semble important de considérer la motivation comme un enjeu individuel, mais également structurel d'où l'intérêt de s'attarder par exemple à la mise en œuvre d'autres méthodes d'enseignement.

6.2.2 Les facteurs relationnels : des attentes limitées autour de la place et de l'importance de l'école

Un certain nombre d'acteurs du milieu scolaire problématissent la place de l'école et les attentes relatives à la réussite scolaire des jeunes de la part du milieu de la réadaptation en indiquant que pour les acteurs de ce milieu l'école est secondaire. La collaboration se développe par ailleurs de façon limitée autour de cet enjeu, et privilégie le développement de l'autonomie. Les attentes apparaissent qualitativement et quantitativement comme un facteur influençant la réussite scolaire des jeunes en situation de placement (Cheung *et al.*, 2012; Denecheau et Blaya, 2014; Jackson et Ajayi, 2007; Melkman *et al.*, 2016; Mendis, 2015; Tilbury *et al.*, 2011). La présente étude éclaire particulièrement les raisons sous-jacentes à ces attentes que l'on peut qualifier de limitées. On relève premièrement la priorisation des motifs de placement, qui en plus d'être considérée comme le mandat premier de la réadaptation constitue selon ces acteurs une priorité en termes d'intervention dans la vie des jeunes. Deuxièmement, les retards et le manque de motivation des jeunes font en sorte qu'il soit difficile pour les intervenants du milieu de la réadaptation de faire sens et de soutenir le projet scolaire du jeune. De même, certains considèrent qu'il est trop tard pour agir sur la réussite scolaire de ces adolescents en raison des retards scolaires qu'ils ont accumulés. Troisièmement, les impératifs d'autonomie auxquels sont soumis plusieurs de ces jeunes à leurs 18 ans, comme discuté à la section 5.7, constituent un élément influençant les attentes autour de la réussite scolaire de ces jeunes. Finalement, l'ambiguïté de la mission de l'école de site semble également influencer les intervenants des différents milieux. En effet, la perception de la mission de cette dernière varie d'un individu à l'autre (vocation occupationnelle, de maintien des acquis ou de réussite scolaire).

6.2.3 Les facteurs organisationnels : un frein à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation

Plusieurs écrits soutiennent l'importance d'une meilleure collaboration entre le milieu scolaire, de la protection de la jeunesse et d'autres services à la jeunesse (Stone et Zibulsky, 2015; Wulczyn *et al.*, 2009), de même que la nécessité d'une alliance entre enseignants, services sociaux et parents afin de maximiser la réussite de ces jeunes (Gilligan, 1998). Dans le même ordre d'idées, O'Brien (2012, p. 1150) souligne cette piste de solution identifiée par un ensemble de professionnels : « *a commitment to strong collaboration between the child welfare and the education system* ». Ainsi, à l'instar de ces études, une majorité de répondants de notre étude présente la collaboration comme un moyen, indirect, de favoriser la réussite scolaire des jeunes. Ils identifient par ailleurs les bénéfices possibles de cette dernière comme l'adaptation et l'individualisation des interventions, l'amélioration des liens enseignants-jeunes, une meilleure cohérence des interventions et de plus grandes possibilités d'innovations afin de répondre aux besoins particuliers de ces jeunes. Toujours en ce qui a trait à la collaboration, ces études identifient des difficultés de collaboration et le manque de collaboration comme un frein à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement (Denecheau, 2015; Ferguson et Wolkow, 2012; Hahnel et Van Zile, 2012; Zetlin *et al.*, 2012; Zetlin *et al.*, 2006). Toutefois, ces études ne révèlent pas précisément autour de quels enjeux de réussite cette collaboration s'avère difficile et fournissent un nombre restreint d'explications relatives à ce manque de collaboration. Quelques exceptions existent. Noonan *et al.* (2012) soulignent que la complexité inhérente aux troubles de comportement de plusieurs de ces jeunes peut rendre la collaboration difficile et entraver la réussite de ces jeunes. Altshuler (2003) y ajoute le manque de coopération, de confiance et de compréhension. Notre étude montre que les difficultés de collaboration varient selon les enjeux problématisés, en fonction des stratégies d'intéressement déployées autour de ces derniers et des controverses. Les intervenants sont, dans une certaine mesure, intéressés à la collaboration comme le démontre leur implication dans le développement d'objectifs de collaboration. Toutefois, ce sont des facteurs liés au développement et la mise en œuvre des moyens pour atteindre ces objectifs et le suivi de ces derniers qui semblent freiner le

développement de la collaboration. Qui plus est, les facteurs organisationnels problématisés par les participants concernent la communication, le partage et la circulation de l'information. Cela confirme les résultats d'autres études qui soulignent que la faible communication entre les acteurs du milieu de la protection de la jeunesse et du milieu scolaire constitue une barrière à la réussite scolaire de ces jeunes (Altshuler, 2003; Noonan *et al.*, 2012; Stone, 2007). Notre étude révèle de nombreux enjeux associés à cette communication qualifiée de faible. La confidentialité identifiée dans plusieurs études, apparaît comme un frein important. Des auteurs (Altshuler, 2003; Babyak & Koorland, 2001; Darlington *et al.*, 2005) proposent que la connaissance des procédures et des lois et leur interprétation notamment en ce qui concerne les politiques de confidentialité affectent également la collaboration. Dans le contexte étudié, l'enjeu ne semble toutefois pas lié à la connaissance des politiques de confidentialité que ce soit par les enseignants ou les éducateurs, mais plutôt à l'interprétation de ces dernières par les parties et aux compétences des éducateurs à transformer les informations qu'ils détiennent en information plus générale qui informe sur les interventions à préconiser plutôt que sur la situation du jeune en tant que tel. L'enrôlement de solutions sous la forme d'outils apparaît également difficile et dépendent de la pertinence perçue de ces derniers par les intervenants.

Un de nos plus intéressants constats réside dans le fait que la communication et la circulation de l'information apparaissent dans le contexte à l'étude comme des enjeux récurrents dont les principales sources de récurrence s'avèrent structurelles. Ces dernières incluent : le roulement de personnel, les disponibilités et horaires variables, la formation des groupes-classes. Le roulement de personnel constitue d'ailleurs un enjeu important dans le contexte de la protection de la jeunesse (DePanfilis et Zlotnik, 2008) et plus particulièrement dans le contexte du centre de réadaptation (Tremblay *et al.*, 2016). En raison du rôle de ces enjeux structurels qui constituent des actants fort influents, la résolution de ces enjeux est loin d'être évidente et semble échapper au contrôle des acteurs locaux.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs études démontrent l'importance d'assurer la responsabilité du suivi scolaire de ces jeunes afin de favoriser leur réussite (Garstka *et al.*, 2014; Weinberg *et al.*, 2009). Noonan *et al.* (2012) suggèrent notamment d'enrayer

l'incertitude concernant cette responsabilité afin de maximiser leurs chances de réussite. Ainsi, le fait que les jeunes en situation de placement n'aient pas de responsable du suivi de leur parcours scolaire constitue une barrière à leur réussite scolaire (Altshuler, 2003; Hahnel et Van Zile, 2012). Bien que la responsabilité ne soit pas directement problématisée par les répondants de notre étude, elle constitue tout de même une certaine trame de fond, lorsque l'on pense par exemple aux divergences relatives aux communications aux parents et à l'implication et à la participation de ces derniers. Ces résultats pointent tous vers une question : dans quelle mesure ces lacunes au niveau de la responsabilisation des acteurs nuisent-elles à la réponse aux besoins des jeunes ?

6.2.4 Les facteurs liés aux trajectoires scolaires : des problématiques insuffisantes et des controverses persistantes

L'analyse des trajectoires scolaires des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation démontre que les exclusions de classe de ces derniers sont fréquentes (Cashmore *et al.*, 2007; Connelly et Chakrabarti, 2008; Harker *et al.*, 2003; McClung et Gayle, 2010; Scherr, 2007). Bien que leur lien direct avec la réussite des jeunes ne soit pas établi (O'Higgins *et al.*, 2017), plusieurs intervenants problématifient les mesures disciplinaires. Il s'agit par ailleurs d'un enjeu récurrent. Les exclusions et la gestion des mesures disciplinaires demeurent l'objet de controverses et ne semblent pas avoir fait l'objet de convergences, aucune solution jugée satisfaisante dans le temps n'a été développée. À la base de ces controverses se retrouve une plus grande acceptabilité de certains comportements par les éducateurs que par les enseignants : les éducateurs semblent plus préoccupés des répercussions des exclusions sur les jeunes, et privilégient une vision de la normalisation des interventions envers ces derniers. À cet égard, les éducateurs considèrent que les jeunes en journée doivent être à l'école et qu'une école spécialisée, voire de bout de ligne, devrait être en mesure de répondre aux besoins de ces jeunes. Les répercussions des exclusions sur les éducateurs travaillant dans les unités en termes de complexification de leur tâche sont également à la source des controverses.

Par ailleurs, plusieurs auteurs identifient l'absentéisme et les interruptions scolaires comme déterminants lors de l'analyse des trajectoires scolaires de ces jeunes (Denecheau et Blaya, 2014; Flynn *et al.*, 2004; Garstka *et al.*, 2014; Trout *et al.*, 2008; Zorc *et al.*, 2013). La fréquentation scolaire constitue par ailleurs un facteur lié à la réussite scolaire (Jackson et Martin, 1998; Zorc *et al.*, 2013). À ce propos, les absences sont problématifées dans le cadre de notre étude par les enseignants. Cependant, il s'avère que la problématifisation informelle ne parvient pas à engendrer des changements de pratiques significatives, selon les enseignants. Comme nous l'avons déjà mentionné, la construction de la collaboration autour de ces enjeux apparaît difficile notamment en raison du fait que les enseignants ne se sentent pas légitimes de problématifiser les absences de manière formelle.

Pour terminer, les changements d'école sont problématisés par les agents de relations humaines, notamment en début de placement et par les enseignants, lorsqu'il s'agit d'un changement d'école en fin d'année scolaire. Des enjeux de contrôle, de logistique et de pression externe sont par ailleurs à la source des changements d'école, notamment de ceux en début de placement. Considérant les résultats de Burley et Halpern (2001) qui illustrent l'impact négatif des changements d'école sur les résultats scolaires des jeunes en situation de placement, il semble important de se préoccuper de ces blocages afin d'améliorer la réussite scolaire de ces jeunes.

6.3 Implications pratiques

Cette section propose quelques implications pratiques liées aux processus de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. À partir de constats tirés des résultats, des réflexions et questionnements sont donc présentés et les acteurs concernés par ceux-ci identifiés.

Au niveau local, en premier lieu, il importe de déployer des stratégies d'intéressement plus inclusives, ciblant plusieurs catégories de professionnels, de façon à mieux répondre aux besoins des jeunes en situation de placement. En ce qui a trait à l'appropriation des pratiques et à la pérennité de ces dernières, nous retenons qu'une offre régulière de formations sur l'accompagnement des jeunes du centre jeunesse dans leur réussite à l'école à l'intention des nouveaux intervenants apparaît comme un élément essentiel. Compte tenu des changements de personnel, il semble important de s'assurer que le sens des actions soit transmis en fonction de l'évolution du contexte, que ce soit par l'intermédiaire de formations ou d'accompagnements. Ces efforts d'accompagnement devraient notamment s'évertuer de redonner du sens aux outils formalisés et de partager une vision globale mettant en avant l'action sur l'ensemble des déterminants de la réussite scolaire. La pérennisation des pratiques passe également par un troisième élément soit la mobilisation des chefs de service autour de la question des pratiques d'accompagnement. Il importe ainsi de veiller à l'intéressement de ces derniers, lequel nécessite l'arrimage entre les travaux effectués au niveau du comité conjoint et le mandat de ces chefs. À la lumière des difficultés en termes d'animation et de suivi des travaux du comité conjoint, la reconnaissance de ces fonctions et le temps nécessaire à la réalisation de ces dernières par les chefs de service constituent un facteur essentiel afin de favoriser la pérennité des espaces qui permettent autant les problématisations que le développement de solutions et de stratégies qui favorisent l'enrôlement de pratiques.

Ensuite, deux enjeux interpellant les acteurs locaux, mais aussi les décideurs politiques sont présentés. Il est question de la place de l'école dans le contexte d'un placement en centre de réadaptation et de la « gestion » des effets liés aux impératifs d'autonomie.

Tout d'abord, par rapport aux enjeux de présence, de motivation et de changements d'école, des déterminants de la réussite scolaire des jeunes, il appert que leur problématisation ne parvient pas à intéresser une majorité d'acteurs. Notre étude montre que le développement de pratiques collaboratives autour de ces enjeux doit s'attarder aux composantes structurelles et aux arrangements institutionnels et doit mobiliser toutes les parties prenantes incluant les parents afin d'amener les acteurs à interroger les modes de dispensation des services. Soutenir la problématisation et les stratégies d'intéressement relatives à ces enjeux notamment par l'implication des parties prenantes concernées pourrait favoriser le développement de la collaboration autour de ces derniers. Concernant la mobilisation des acteurs, la participation des parents apparaît, comme mentionné plus tôt, une avenue essentielle afin de favoriser la réussite scolaire de ces jeunes. Cela implique cependant de réfléchir au mode de dispensation des services notamment en raison de la distance entre le centre de réadaptation et la communauté d'appartenance des jeunes.

Il semble que les controverses entourant la place et l'importance de l'école méritent une certaine attention. Plusieurs acteurs, intervenants et gestionnaires, du milieu de la réadaptation considèrent pour plusieurs raisons l'école comme étant secondaire dans la vie des jeunes. La priorisation des motifs de placement, les difficultés à faire sens d'un projet scolaire pour les jeunes qui éprouvent des retards scolaires importants et un manque de motivation, les impératifs d'autonomie auxquels sont confrontés les jeunes à l'atteinte de la majorité ainsi que l'ambiguïté relative à la mission de l'école de site sont autant de facteurs influençant la vision de ces derniers. Il apparaît ainsi nécessaire autant du point de vue local que des politiques de s'attarder à ces blocages et d'amener les intervenants à faire sens d'un projet scolaire pour ces jeunes. Des réflexions sur l'offre de programme offert à ces jeunes et sur la façon dont ils répondent ou non aux besoins des jeunes constituent une première piste. À cela s'ajoute également la question de la clarification de la mission de l'école. Il est

en effet possible de penser que le développement d'une mission plus spécifique ou partagée de ce type d'école favorise l'adhésion des acteurs à cette dernière. Concernant la question de l'autonomie, on peut se demander comment atténuer l'influence de cet impératif sur les pratiques des intervenants sans toutefois compromettre l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. S'intéresser, encore une fois d'un point de vue local et politique, aux opportunités offertes à ces jeunes afin de poursuivre des études après 18 ans apparaît dans un premier temps nécessaire. Il est également possible pour les décideurs locaux de s'intéresser aux connaissances des intervenants de ces opportunités. Dans le cas où ces opportunités sont limitées, il semble important de se pencher sur le développement des opportunités en ce sens. Sachant que les conditions de vie de ces jeunes à leur sortie influencent leur propension à poursuivre leur étude, serait-il envisageable au Québec d'augmenter l'âge de fin de prise en charge en vertu de la protection de la jeunesse ? En effet, Courtney, M. et Hook (2017) ont démontré que l'extension de l'âge à la fin du placement, jusqu'à vingt-et-un ans, influence positivement la qualification de ces jeunes.

CONCLUSION

7.1 Les principales contributions de la recherche

La présente étude, réalisée avait pour ambition de comprendre les processus de développement de la collaboration intersectorielle autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Pour ce faire, une étude de cas intrinsèque, rétrospective et en temps réel, dont les données couvrent une période de dix ans, a été réalisée dans un centre jeunesse du Québec. Après avoir collecté plus d'une centaine de documents et rapports internes, réalisé vingt-cinq entretiens et quatre séances d'observations, les données ont été analysées de façon abductive à la lumière des concepts de la théorie de l'acteur-réseau et plus particulièrement du processus de traduction. Cela a notamment permis de suivre le développement de l'action collective qu'est la collaboration autour de différents enjeux liés à la réussite scolaire et de faire ressortir les problématisations et la récurrence de ces dernières, les stratégies d'intéressement, les controverses et les processus d'enrôlement de différentes solutions. Les résultats mettent en évidence plusieurs contributions. Ils révèlent d'abord que la manière dont les acteurs rationalisent leur action doit être analysée d'autant plus qu'elle ne montre pas une perception de l'interdépendance autour de la problématique. Une analyse fine des raisons pour lesquelles les acteurs collaborent apparaît essentielle afin de comprendre la collaboration intersectorielle. Concernant les relations entre les niveaux et les sphères de gouvernance, elle précise l'importance de leur articulation et de l'intéressement des gestionnaires intermédiaires, qui ne va pas de soi. Les actions de ces cadres peuvent faciliter l'intéressement des acteurs de premières lignes et l'enrôlement des pratiques à moyen et long terme. Également, nos analyses permettent d'illustrer comment les espaces réflexifs peuvent faciliter l'articulation entre les niveaux. Faire l'économie des relations entre ces différents niveaux pour l'étude des collaborations intersectorielles entraîne sans aucun doute un risque de surinterprétation de certains facteurs. Notre étude contribue aussi à la compréhension des processus de collaboration et met en évidence le développement non linéaire de la collaboration intersectorielle. Toujours en ce qui a trait aux processus de développement de la collaboration, notre étude démontre que la qualité de la problématisation

ou des solutions proposées est une condition non suffisante afin de parvenir à l'intéressement des différents acteurs de même que l'importance de s'attarder à l'augmentation des capacités de résolutions de controverses, et ce, afin de concevoir des solutions adaptées. L'analyse révèle en effet des motivations changeantes, la récurrence de certaines problématisations, ainsi que des allers-retours entre problématisation, intéressement et enrôlement. Dès lors, afin de saisir le développement de la collaboration intersectorielle, il importe d'adopter un cadre flexible permettant de saisir ces allers-retours et d'un point de vue pratique, de les accepter. Qui plus est, au-delà des questions relatives à l'intéressement des acteurs, notre recherche apporte aussi des éléments de réponses aux enjeux de pérennisation des pratiques. Elle révèle entre autres les apports et limites de la formalisation. Concernant spécifiquement les collaborations entre le milieu de l'éducation et de la protection de la jeunesse, notre étude a mis à jour l'influence des arrangements institutionnels et des idées.

Notre étude contribue également aux écrits sur la réussite scolaire des jeunes en situation de placement. À cet égard, nos résultats montrent que l'ensemble des facteurs problématisés ne couvrent pas l'ensemble des facteurs identifiés d'un point de vue théorique et que la collaboration ne parvient pas à se développer autour de l'ensemble des enjeux problématisés. De ce fait, la prise en compte de la complexité des besoins relatifs à la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation apparaît limitée. Notre étude souligne également l'importance de s'attarder aux blocages structurels qui freinent le développement de la motivation des jeunes. Elle expose aussi les raisons sous-jacentes aux attentes différenciées des intervenants en ce qui a trait à la place et l'importance de l'école. Pour terminer, elle fait état de la récurrence des enjeux de type organisationnel (ex. la communication, le partage et la circulation de l'information) en termes de problématisations, et surtout, des difficultés de résolution de ces enjeux. Également, notre étude démontre la nécessité de s'intéresser à la responsabilité des acteurs au regard de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Pour terminer, notre étude illustre les difficultés relatives au développement de la collaboration autour d'enjeux liés aux trajectoires scolaires des jeunes en situation de placement, incluant les exclusions, l'absentéisme et les changements d'école.

7.2. Quelques avenues de recherche futures

À la lumière des apprentissages issus de la présente étude, cinq avenues de recherche futures apparaissent pertinentes et nécessaires afin de mieux comprendre d'une part la collaboration intersectorielle et d'autre part afin d'améliorer la réussite scolaire des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. En premier lieu, l'analyse des processus d'intéressement et de cooptation des acteurs notamment autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes en situation de placement apparaît comme une première avenue intéressante. Dans quelle mesure et comment certains leviers tels que les connaissances des instances collaboratives apprenantes favorisent-elles l'intéressement et l'enrôlement des acteurs autour de la problématique ? En deuxième lieu, il s'agit de mieux comprendre comment surmonter et embrasser les controverses. La poursuite d'études sur la mise en œuvre de mécanismes de résolutions de problème dans les instances intersectorielles est donc suggérée. Il semble en troisième lieu intéressant que des études s'attardent à analyser les effets des collaborations sur la résolution des différents enjeux de réussite scolaire et sur la réussite scolaire dans son ensemble. Cela permettrait notamment de légitimer auprès de diverses parties prenantes l'implication des acteurs dans les instances collaboratives. Ceci pourrait passer par la construction d'indicateurs afin d'évaluer les retombées des collaborations afin de clarifier la reddition de compte relative à la collaboration, comme le suggèrent Bryson et al., (2015). Quatrièmement, la compréhension de la construction de l'identité des éducateurs oeuvrant en centre de réadaptation apparaît comme une avenue pertinente afin de mieux saisir leur position au regard de la place et de l'importance de l'école. Finalement, considérant l'influence des dispositifs organisationnels et des arrangements institutionnels sur le développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire, la réalisation d'études comparatives apporterait une plus-value certaine à la compréhension du phénomène à l'étude.

BIBLIOGRAPHIE

6, P., Bellamy, C., Raab, C., Warren, A. et Heeney, C. (2007). Institutional Shaping of Interagency Working: Managing Tensions between Collaborative Working and Client Confidentiality. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17(3), 405-434. doi: 10.1093/jopart/mul018

Abbott, A. D. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago : University of Chicago Press.

Agranoff, R. (2006). Inside Collaborative Networks: Ten Lessons for Public Managers. *Public Administration Review*, 66, 56-65. doi: 10.1111/j.1540-6210.2006.00666.x

Agranoff, R. (2008). Enhancing Performance Through Public Sector Networks: Mobilizing Human Capital in Communities of Practice. *Public Performance & Management Review*, 31(3), 320-347. doi: 10.2753/PMR1530-9576310301

Agranoff, R. et McGuire, M. (2001). Big Questions in Public Network Management Research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11(3), 295-326. doi: 10.1093/oxfordjournals.jpart.a003504

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, 11, 4-17.

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Paris : Presses de l'École des mines

Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: public schools and child welfare working together. *Soc Work*, 48(1), 52-63.

Andrews, R. et Entwistle, T. (2010). Does Cross-Sectoral Partnership Deliver? An Empirical Exploration of Public Service Effectiveness, Efficiency, and Equity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(3), 679-701. doi: 10.1093/jopart/mup045

Andvig, E., Svano, K. et Borg, M. (2016). Gaining a Foothold: How Housing and Belonging Support Youth-at-Risk in Getting a Grip on Adulthood. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 26-37.

Ansell, C. et Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571. doi: 10.1093/jopart/mum032

Arnaboldi, M. et Spiller, N. (2011). Actor-network theory and stakeholder collaboration: The case of Cultural Districts. *Tourism Management*, 32(3), 641-654. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2010.05.016>

Assemblée nationale du Québec. (2017). *Loi d'exception: Encyclopédie du parlementarisme québécois*. Récupéré le 25 août de <http://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/lexique/loi-d-exception.html>

Association des centres jeunesse du Québec. (2009). *L'accès à l'éducation, l'accès à la réussite scolaire dans une perspective d'éducation pour l'inclusion* Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'Éducation.

Association des centres jeunesse du Québec. (2015). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/ directeurs provinciaux* Québec : Association des centres jeunesse du Québec.

Babiyak, A. E. et Koorland, M. A. (2001). Working together: mental health and special education collaboration. *Children and Youth Services Review*, 23(8), 633-649. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0190-7409\(01\)00151-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0190-7409(01)00151-7)

Bardach, E. (1998). *Getting agencies to work together : the practice and theory of managerial craftsmanship*. Numéro aleph_udq000310224. Washington, D.C. : Brookings Institution Press.

Barringer, B. R. et Harrison, J. S. (2000). Walking a tightrope: creating value through interorganizational relationships. *Journal of Management*, 26(3), 367-403. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00046-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00046-5)

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

Beauregard, F. et Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaire et de réadaptation : besoins des intervenants. *Service social*, 57(2), 158-172. doi: 10.7202/1006301ar

Bélisle, R., Yergeau, É. et Bourdon, S. (2011). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Société et jeunesse en difficulté*, 11, 1-21.

Bender, K., Yang, J., Ferguson, K. et Thompson, S. (2015). Experiences and needs of homeless youth with a history of foster care. *Children and Youth Services Review*, 55, 222-231. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.007>

Bentayeb, N. (2010). *Une évaluation contextuelle de la collaboration: Cas du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire*. Ecole nationale d'administration publique Montreal

Berry, F. S., Brower, R. S., Choi, S. O., Goa, W. X., Jang, H., Kwon, M. et Word, J. (2004). Three Traditions of Network Research: What the Public Management Research Agenda Can Learn from Other Research Communities. *Public Administration Review*, 64(5), 539-552. doi: 10.1111/j.1540-6210.2004.00402.x

Bidart, C., Longo, M. E. et Mendez, A. (2012, June 7, 2012). Time and Process: An Operational Framework for Processual Analysis. *European Sociological Review*, 29(4), 743-751. doi: 10.1093/esr/jcs053

Bilodeau, A. (2001). *Les conditions de qualité de la planification participative et de l'action en partenariat en santé publique, le cas des priorités régionales 1995-1998 de Montréal-Centre* (Ph.D.). Université de Montreal (Canada), Ann Arbor. Récupéré de ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Bilodeau, A., Chamberland, C. et White, D. (2002). L'innovation sociale, une condition pour accroître la qualité de l'action en partenariat dans le champ de la santé publique *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 17(2), 59-88.
- Bilodeau, A. et Potvin, L. (2016). Unpacking complexity in public health interventions with the Actor–Network Theory. *Health Promotion International*, 1(33), 173-181. doi: 10.1093/heapro/daw062
- Birken, S. A., Lee, S.-Y. D. et Weiner, B. J. (2012). Uncovering middle managers' role in healthcare innovation implementation. *Implementation Science : IS*, 7, 28-28. doi: 10.1186/1748-5908-7-28
- Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. [4. School Dropout in OECD Countries]. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 80. doi: 10.3917/rce.012.0069
- Blome Whiting, W. (1997). What Happens to Foster Kids: Educational Experiences of a Random Sample of Foster Care Youth and a Matched Group of Non-Foster Care Youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14(1), 41-53. doi: 10.1023/A:1024592813809
- Bluff, B., King, N. et McMahon, G. (2012). A Phenomenological Approach to Care Leavers' Transition to Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 952-959. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.020>
- Bolin, A. (2016). Children's agency in interprofessional collaborative meetings in child welfare work. *Child & Family Social Work*, 21(4), 502-511. doi: 10.1111/cfs.12167
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M. et Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté : analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 60(1), 119-139. doi: 10.7202/1025137ar
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C. et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74-95.
- Bridges, D., Davidson, R. A., Soule Odegard, P., Maki, I. V. et Tomkowiak, J. (2011). Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education. *Medical Education Online*, 16(1), 6035. doi: 10.3402/meo.v16i0.6035
- Brossard, B. (2016). Repenser l'interactionnisme à travers les réseaux: l'exemple des relations entre préposés et résidents en centre d'hébergement Dans B. Brossard et D. White (dir.), *La santé en réseaux: Explorations des approches relationnelles dans la recherche sociale au Québec* (chap. 5, p. 125-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brossard, B. et White, D. (2016). *La santé en réseaux : explorations des approches relationnelles dans la recherche sociale au Québec*. Numéro aleph_udq031186727. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Brousselle, A., Lamothe, L., Sylvain, C., Foro, A. et Perreault, M. (2010). Integrating services for patients with mental and substance use disorders: What matters? *Health Care Manage Rev*, 35(3), 212-223. doi: 10.1097/HMR.0b013e3181d5b11c

Brown, K. et White, K. (2006). *Exploring the evidence base for Integrated Children's Services*. Scotland : Scottish Executive Education Department.

Brown, S. M., Klein, S. et McCrae, J. S. (2014). Collaborative Relationships and Improved Service Coordination among Child Welfare and Early Childhood Systems. *Child Welfare*, 93(2), 91-116.

Bryson, J. M., Crosby, B. C. et Stone, M. M. (2006). The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions from the Literature. *Public Administration Review*, 66, 44-55. doi: 10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x

Bryson, J. M., Crosby, B. C. et Stone, M. M. (2015). Designing and Implementing Cross-Sector Collaborations: Needed and Challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647-663. doi: 10.1111/puar.12432

Bucher, S. et Langley, A. (2016). The interplay of reflective and experimental space in interrupting and reorienting routine dynamics. *Organization Science*, 27(3), 594-613.

Burley, M. et Halpern, M. (2001). *Educational attainment of Foster youth: Achievement and Graduation outcomes for children in State care* Washington : Washington State Institute for Public Policy.

Butterfoss, F. D., Gilmore, L. A., Krieger, J. W., Lachance, L. L., Lara, M., Meurer, J. R., . . . Rosenthal, M. P. (2006). From formation to action: How allies against asthma coalitions are getting the job done. *Health Promot Pract*, 7(2 Suppl), 34s-43s. doi: 10.1177/1524839906287063

Butterworth, S., Singh, S., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E., Vostanis, P., . . . Simkiss, D. (2016). Transitioning care-leavers with mental health needs: 'they set you up to fail!'. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(3), 138-147. doi: 10.1111/camh.12171

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles St-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *Annee sociologique* 36, 169-208.

Callon, M. et Ferrary, M. (2006). Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, 13(2), 37-44. doi: 10.3917/sopr.013.0037

Callon, M., Lhomme, R. et Fleury, J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Innovation et formation des enseignants*, 31, 113-126.

Carter, B., Cummings, J. et Cooper, L. (2007, Mar). An exploration of best practice in multi-agency working and the experiences of families of children with complex health needs. What works well and what needs to be done to improve practice for the future? *J Clin Nurs*, 16(3), 527-539. doi: 10.1111/j.1365-2702.2006.01554.x

Cashmore, J., Paxman, M. et Townsend, M. (2007). The Educational Outcomes of Young People 4–5 Years after Leaving Care: An Australian Perspective. *Adoption & Fostering*, 31(1), 50-61. doi: 10.1177/030857590703100109

Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion. (2014). *L'exclusion sociale : Construire avec celles et ceux qui la vivent* Québec : Gouvernement du Québec.

Centre intégré de santé et de services sociaux. (2017). *Services spécialisés* Récupéré de <http://www.cisss-ca.gouv.qc.ca/services-offerts/enfants-jeunes-et-familles/services-specialises/>

Chandler, S. M. (2017). Managing Innovative Collaborations: The Role of Facilitation and Other Strategies for Working Collaboratively. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 41(2), 133-146. doi: 10.1080/23303131.2016.1229708

Chen, B. (2010). Antecedents or Processes? Determinants of Perceived Effectiveness of Interorganizational Collaborations for Public Service Delivery. *International Public Management Journal*, 13(4), 381-407. doi: 10.1080/10967494.2010.524836

Cheung, C., Lwin, K. et Jenkins, J. M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1092-1100. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.033>

Chevrier, E.-I. et Panet-Raymond, J. (2013). La participation citoyenne pour développer un quartier. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(1), 67-83.

Chuang, E. et Wells, R. (2010). The role of interagency collaboration in facilitating receipt of behavioral health services for youth involved with child welfare and juvenile justice. *Child Youth Serv Rev*, 32(12), 1814-1822. doi: 10.1016/j.chilyouth.2010.08.002

Clavier, C. et Gagnon, F. (2013). L'action intersectorielle en santé publique ou lorsque les institutions, les intérêts et les idées entrent en jeu. *The Innovation Journal*, 18(2), 1-16.

Clemens, E. V., Lalonde, T. L. et Sheesley, A. P. (2016). The relationship between school mobility and students in foster care earning a high school credential. *Children and Youth Services Review*, 68, 193-201. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.07.016>

Cloutier, C. et Langley, A. (2017). Negotiating the moral aspect of purpose in single and cross-sectoral collaboration. *Journal of Business and Ethics*, 141, 103-131.

Comité directeur de l'Engagement jeunesse Montérégie Est. (2009). *Rapport synthèse : Portrait de la continuité des services jeunesse en Montérégie Est*. Quebec :

Connelly, G. et Chakrabarti, M. (2008). Improving the educational experience of children and young people in public care: a Scottish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 347-361. doi: 10.1080/13603110601156558

Contandriopoulos, D. (2004). A sociological perspective on public participation in health care. *Social Science & Medicine*, 58(2), 321-330. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00164-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00164-3)

Coulling, N. (2000). Definitions of Successful Education for the 'Looked After' Child: a Multi-agency Perspective. *Support for Learning*, 15(1), 30-35. doi: 10.1111/1467-9604.00139

Courtney, M. et Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child & Family Social Work*, 11(3), 209-219. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x

Courtney, M. et Hook, J. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72, 124-132. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.09.030>

Courtney, M., McMurty, S. et Zinn, A. (2004). Housing problems experienced by recipients of child welfare services. *Child Welfare*, 83(5), 393-422.

Courtney, M., Roderick, M., Smithgall, C., Gladden, R. M. et Nagaoka, J. (2004). *Issue brief: The educational status of foster children*. Chicago : Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.

Courtney, M., Skyles, A., Miranda, G., Zinn, A., Howard, E. et Goerge, R. M. (2005). *Youth Who Run Away from Substitute Care*. Chicago : Chapin Hall Center for Children and the University of Chicago.

Courtney, M. E. et Dworsky, A. (2005). Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Young: Outcomes at Age 19.

Couturier, Y. et Dumas-Laverdière, C. (2008). Disciplinarité et interdisciplinarité en travail social : Pratiques comparées de recension des écrits en travail social et en sciences infirmières. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(2), 111-123. doi: 10.7202/018451ar

Crane, P., Kaur, J. et Burton, J. (2014). *Homelessness and Leaving care: The experience of young adult in Queensland and Victoria. and implications for practice*. Dans H. Department of Families, Community Services and Indigenous Affaires (dir.). Queensland, Australia :

Crawford, M. et Tilbury, C. (2007). Child Protection Workers' Perspectives on the School-to-Work Transition for Young People in Care. *Australian Social Work*, 60(3), 308-320. doi: 10.1080/03124070701519678

Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fourth edition. éd.). Numéro aleph_udq030428654. Los Angeles : SAGE.

Cronin, P., Ryan, F. et Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *Br J Nurs*, 17(1), 38-43. doi: 10.12968/bjon.2008.17.1.28059

Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C. et Smith-Ring, P. (2008). *The Oxford handbook of inter-organizational relations*. Numéro aleph_udq030082133. New York : Oxford University Press.

Crosby, B. C. et Bryson, J. M. (2005). A leadership framework for cross-sector collaboration. *Public Management Review*, 7(2), 177-201. doi: 10.1080/14719030500090519

Crosby, B. C. et Bryson, J. M. (2010). Integrative leadership and the creation and maintenance of cross-sector collaborations. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 211-230. doi: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.003>

Cross, J. E., Dickmann, E., Newman-Gonchar, R. et Fagan, J. M. (2009). Using Mixed-Method Design and Network Analysis to Measure Development of Interagency Collaboration. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 310-329. doi: 10.1177/1098214009340044

Curry, S. et Abrams, L. (2015a). Housing and Social Support for Youth Aging Out of Foster Care: State of the Research Literature and Directions for Future Inquiry. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 143-153. doi: 10.1007/s10560-014-0346-4

Curry, S. et Abrams, L. (2015b). "They Lay Down the Foundation and Then They Leave Room for Us to Build the House": A Visual Qualitative Exploration of Young Adults' Experiences of Transitional Housing. *Journal of the Society for Social Work & Research*, 6(1), 145-172. doi: 10.1086/680188

Czarniawska, B. (2012). Going Back to Go Forward: On Studying Organizing in Action Nets. Dans T. Hernes et S. Maitlis (dir.), *Process, Sensemaking, and Organizing* (p. 140-159). Oxford : Oxford University Press.

Czarniawska, B. et Hernes, T. (2005). Constructing macro-actors according to ANT. Dans B. Czarniawska et T. Hernes (dir.), *Actor-network theory and organizing* (chap. 1, p. 7-13). Sweden : Liber and Copenhagen Business School Press.

D'Amour, D., Sicotte, C. et Lévy, R. (1999). Un modèle de structuration de l'action collective dans les services de santé de première ligne au Québec. *Sciences Sociales et Santé*, 17(3), 67-94. doi: 10.3406/sosan.1999.1468

D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* Université de Sherbrooke Sherbrooke

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L. S. M. et Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (Suppl 1), 116-131. doi: 10.1080/13561820500082529

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martín-Rodríguez, L. et Beaulieu, M. D. (2005). Conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *J Interprof Care*, 19. doi: 10.1080/13561820500082529

Daining, C. et DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1158-1178. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.04.006>

Daka-Mulwanda, V., Thornburg, K. R., Filbert, L. et Klein, T. (1995). Collaboration of Services for Children and Families: A Synthesis of Recent Research and Recommendations. *Family Relations*, 44(2), 219-223. doi: 10.2307/584812

Daly, F. (2012). What do Young People Need When They Leave Care? Views of Care-leavers and Aftercare Workers in North Dublin. *Child Care in Practice*, 18(4), 309-324. doi: 10.1080/13575279.2012.713852

- Darlington, Y. et Feeney, J. A. (2008). Collaboration between mental health and child protection services: Professionals' perceptions of best practice. *Children and Youth Services Review*, 30(2), 187-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.09.005>
- Darlington, Y., Feeney, J. A. et Rixon, K. (2004). Complexity, conflict and uncertainty: Issues in collaboration between child protection and mental health services. *Children and Youth Services Review*, 26(12), 1175-1192. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.08.009>
- Darlington, Y., Feeney, J. A. et Rixon, K. (2005). Interagency collaboration between child protection and mental health services: Practices, attitudes and barriers. *Child Abuse & Neglect*, 29(10), 1085-1098. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.04.005>
- Darmody, M., McMahon, L., Banks, J. et Gilligan, R. (2013). *Education of children in care in Ireland: An exploratory study* Ireland : Ombudsman for Children.
- Davison, M. S. et Burris, E. W. (2014). Transitioning foster care youth and their risk for homelessness: Policy, program, and budgeting shortcomings. *Human Welfare*, 3(1), 22-33.
- Degenne, A. et Lebeaux, M.-O. (2005). The dynamics of personal networks at the time of entry into adult life. *Social Networks*, 27(4), 337-358. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socnet.2004.11.002>
- del Valle, J. F., Lázaro-Visa, S., López, M. et Bravo, A. (2011). Leaving family care: Transitions to adulthood from kinship care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2475-2481. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.015>
- Denecheau, B. (2015). L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 120-126.
- Denecheau, B. et Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. *Education et formation* 300, 53-62.
- Denecheau, B. et Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 69-92. doi: 10.3917/lse.474.0069
- Denis, J.-L., Lamothe, L., Langley, A., Breton, M., Gervais, J., Trottier, L. H., . . . Dubois, C. A. (2009). The reciprocal dynamics of organizing and sense-making in the implementation of major public-sector reforms. *Canadian Public Administration*, 52(2), 225-248. doi: doi:10.1111/j.1754-7121.2009.00073.x
- Denis, J.-L., Langley, A. et Rouleau, L. (2007). Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames. *Human Relations*, 60(1), 179-215. doi: 10.1177/0018726707075288
- DePanfilis, D. et Zlotnik, J. L. (2008). Retention of front-line staff in child welfare: A systematic review of research. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 995-1008. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.12.017>
- Desbiens, N. et Labalette, A.-M. (2007). *Évaluation d'une intervention différentielle en partenariat auprès des jeunes âgés de 6 à 11 ans*. Montréal, Québec : Université de Montréal.

- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école et les familles et la communauté: réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention*, 131, 108-117.
- Deslandes, R. et Barma, S. (2016). Revisiting the Challenges Linked to Parenting and Home–School Relationships at the High School Level. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'Éducation*, 39(4), 1-32.
- DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. doi: 10.2307/2095101
- Divay, G., Belley, S. et Prémont, M.-C. (2013). Présentation du thème et des contributions à ce numéro spécial La collaboration intersectorielle : spécificités, questionnements et perspectives. *Innovation Journal*, 18(2), 1-22.
- Driscoll, J. (2011). Making up Lost Ground: Challenges in Supporting the Educational Attainment of Looked after Children beyond Key Stage 4. *Adoption & Fostering*, 35(2), 18-31. doi: 10.1177/030857591103500203
- Dufour, S., Lessard, D. et Chamberland, C. (2014). Facilitators and barriers to implementation of the AIDES initiative, a social innovation for participative assessment of children in need and for coordination of services. *Eval Program Plann*, 47, 64-70. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2014.07.006
- Durant, R. (2006). Institutional Values And The Future Of The Administrative State. Dans D. Rosenbloom et H. McCurdy (dir.), *Revisiting Waldo's Administrative State: Constancy and Change in Public Administration* (p. 179-216). Washington : Georgetown University Press.
- DuRoss, C., Fallon, B., Black, T. et Allan, K. (2010). *CWRP Information Sheet #82E* (F. o. S. Work, Trans.). Toronto : University of Toronto.
- Dworsky, A. et Courtney, M. (2010a). *Does Extending Foster Care beyond Age 18 Promote Postsecondary Educational Attainment?* Chicago : Chapin Hall
- Dworsky, A. et Courtney, M. (2010b). The risk of teenage pregnancy among transitioning foster youth: Implications for extending state care beyond age 18. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1351-1356. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.06.002>
- Ehrle, J., Andrews Scarcella, C. et Geen, R. (2004). Teaming up: collaboration between welfare and child welfare agencies since welfare reform. *Children and Youth Services Review*, 26(3), 265-285. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.01.001>
- Elder, G. H. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. doi: 10.2307/2786971
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1.
- Emerson, K., Nabatchi, T. et Balogh, S. (2011). An Integrative Framework for Collaborative Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*. doi: 10.1093/jopart/mur011

- Esposito, T., Trocmé, N., Chabot, M., Shlonsky, A., Collin-Vézina, D. et Sinha, V. (2013). Placement of children in out-of-home care in Québec, Canada: When and for whom initial out-of-home placement is most likely to occur. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2031-2039. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.010>
- Evans, L. D. (2004). Academic Achievement of Students in Foster Care: Impeded or Improved? *Psychology in the Schools*, 41(5), 527-535. doi: 10.1002/pits.10179
- Farima, B. F., Annick, L., Jean-Louis, D., Lise, L., Liette, L. et Isabelle, V. (2016). Grassroots inter-professional networks: the case of organizing care for older cancer patients. *Journal of Health Organization and Management*, 30(6), 971-984. doi: doi:10.1108/JHOM-01-2016-0013
- Fawley-King, K., Trask, E. V., Zhang, J. et Aarons, G. A. (2017). The impact of changing neighborhoods, switching schools, and experiencing relationship disruption on children's adjustment to a new placement in foster care. *Child Abuse Negl*, 63, 141-150. doi: 10.1016/j.chiabu.2016.11.016
- Feiock, R. C. (2009). Metropolitan Governance and Institutional Collective Action. *Urban Affairs Review*, 44(3), 356-377. doi: doi:10.1177/1078087408324000
- Feldman, M. et Pentland, B. (2005). Organizational routines and the macro-actor. Dans B. Czarniawska et T. Hernes (dir.), *Actor-network theory and organizing* (chap. 6, p. 91-11). Sweden : Liber and Copenhagen Business School Press.
- Feng, J. Y., Fetzer, S., Chen, Y. W., Yeh, L. et Huang, M. C. (2010). Multidisciplinary collaboration reporting child abuse: a grounded theory study. *Int J Nurs Stud*, 47(12), 1483-1490. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2010.05.007
- Fenwick, T. et Edwards, R. (2010). *Actor-theory in Education*. New York : Routledge.
- Ferguson, H. B. et Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>
- Ferlie, E., Fitzgerald, L., McGivern, G., Dopson, S. U. E. et Bennett, C. (2011). Public Policy Networks and "Wicked Problem": A Nascent Solution? *Public Administration*, 89(2), 307-324. doi: 10.1111/j.1467-9299.2010.01896.x
- Fleury, M.-J. (2002). Émergence des réseaux intégrés de services comme modèle d'organisation et de transformation du système sociosanitaire. *Santé mentale au Québec*, 27(2), 7-15. doi: 10.7202/014554ar
- Fleury, M.-J. (2005). Quebec mental health services networks: models and implementation. *International Journal of Integrated Care*, 5(7), 1-12.
- Fleury, M.-J., Perreault, M. et Grenier, G. (2012). L'intégration des services pour les troubles concomitants de santé mentale et de toxicomanie Dans S. Brochu, M. Landry et C. Patenaude (dir.), *L'intégration des services en toxicomanie* (p. 9-33). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Flynn, R. J., Ghazal, H., Legault, L., Vandermeulen, G. et Petrick, S. (2004). Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care: an exploratory study. *Child & Family Social Work*, 9(1), 65-79. doi: 10.1111/j.1365-2206.2004.00322.x
- Flynn, R. J. et Tessier, N. G. (2011). Promotive and risk factors as concurrent predictors of educational outcomes in supported transitional living: Extended care and maintenance in Ontario, Canada. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2498-2503. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.014>
- Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux. Les enjeux de l'analyse structurale. *Informations sociales*, 147(3), 10-19.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition. éd.). Numéro aleph_udq030938559. Montréal : Chenelière éducation.
- Frechon, I., Breugnot, P. et Marquet, L. (2017). La fin du parcours en protection de l'enfance. Lorsque le passé dessine l'avenir *7èmes Rencontres nationales des professionnels des MECS*.
- Frechon, I. et Robette, N. (2013). Les trajectoires de prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance de jeunes ayant vécu un placement *Revue française des affaires sociales*, (1-2), 123-144.
- Frerer, K., Sosenko, L. D. et Henki, R. (2013). *At greater risk: Californian foster youth path from high school to college*. Californie : Stuart Foundation
- Friedman, S. R., Reynolds, J., Quan, M. A., Call, S., Crusto, C. A. et Kaufman, J. S. (2007). Measuring changes in interagency collaboration: An examination of the Bridgeport Safe Start Initiative. *Evaluation and Program Planning*, 30(3), 294-306. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.04.001>
- Garcia, A. R., O'Brien, K., Kim, M., Pecora, P. J., Harachi, T. et Aisenberg, E. (2015). Adverse Childhood Experiences and Poor Mental Health Outcomes Among Racially Diverse Foster Care Alumni: Impact of Perceived Agency Helpfulness. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3293-3305. doi: 10.1007/s10826-015-0132-8
- Garstka, T. A., Lieberman, A., Biggs, J., Thompson, B. et Levy, M. M. (2014). Barriers to Cross-Systems Collaboration in Child Welfare, Education, and the Courts: Supporting Educational Well-being of Youth in Care Through Systems Change. *Journal of Public Child Welfare*, 8(2), 190-211. doi: 10.1080/15548732.2014.888697
- Geenen, S., Powers, L., Phillips, L., Nelson, M., McKenna, J., Wings-Yanez, N., . . . Swank, P. (2015). Better Futures: a Randomized Field Test of a Model for Supporting Young People in Foster Care with Mental Health Challenges to Participate in Higher Education. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 42(2), 150-171. doi: 10.1007/s11414-014-9451-6
- Getha-Taylor, H. (2008). Identifying Collaborative Competencies. *Review of Public Personnel Administration*, 28(2), 103-119. doi: 10.1177/0734371x08315434

- Getha-Taylor, H. (2012). Cross-Sector Understanding and Trust. *Public Performance & Management Review*, 36(2), 216-229. doi: 10.2753/PMR1530-9576360203
- Gharabaghi, K. (2011). A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. *Child Welfare*, 90(1), 75-91.
- Gharabaghi, K. (2012). Translating evidence into practice: Supporting the school performance of young people living in residential group care in Ontario. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1130-1134. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.038>
- Giddens, A. (1984). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (2e éd. éd.). Numéro aleph_udq030349528. Paris : PUF.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13-25. doi: 10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x
- Glad, J. (2006). Co-operation in a child welfare case: a comparative cross-national vignette study. *European Journal of Social Work*, 9(2), 223-240. doi: 10.1080/13691450600723187
- Glisson, C. et Hemmelgarn, A. (1998). The effects of organizational climate and interorganizational coordination on the quality and outcomes of children's service systems. *Child Abuse Negl*, 22(5), 401-421.
- Godart, Y., Godart, R. et Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary school. *Teacher College Record*, 109(4), 877-896.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adapté à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire* Québec
- Gouvernement du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* Québec : Gouvernement du Québec
- Gouvernement du Québec. (2003). *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* Québec
- Goyette, M., Bellot, C. et Panet-Raymond, J. (2006). *Le projet Solidarité Jeunesse. Dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté*. Québec : PUQ.
- Graddy, E. A. (2009). Cross-Sectoral Governance and Performance in Service Delivery. *International Review of Public Administration*, 13(sup1), 61-73. doi: 10.1080/12294659.2009.10805140
- Gray, B. (1985). Conditions Facilitating Interorganizational Collaboration. *Human Relations*, 38(10), 911-936. doi: 10.1177/001872678503801001
- Gray, B. (1989). Collaborating: Finding common ground for multiparty problems.
- Gray, B. et Wood, D. J. (1991). Collaborative Alliances: Moving from Practice to Theory. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(1), 3-22. doi: 10.1177/0021886391271001

- Green, B. L., Rockhill, A. et Burrus, S. (2008). The role of interagency collaboration for substance-abusing families involved with child welfare. *Child Welfare*, 87(1), 29-61.
- Greissler, E., Lacroix, I. et Morisette, I. (2018). Les cadres de la participation citoyenne en milieu de vie : le discours des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, 80(190-209). doi: 10.7202/1044116ar
- Grenier, C. et Denis, J.-L. (2017). S'organiser pour innover: espaces d'innovation et transformation des organisations et du champ de l'intervention publique *Revue Politiques et Management Public*, 34(3-4), 191-206.
- Grenier, C. et Ibrahim, R. (2017). Sustaining innovative project at the boundary of institutional fields: the role of design thinking in feeding agential capabilities *EGOS* (p. 25).
- Hahnel, J. et Van Zile, C. (2012). The other achievement gap: Court-dependant youth and educational advocacy. *Journal of Law and Education* 41, 435-593.
- Halliday, S., Burns, N., Hutton, N., McNeill, F. et Tata, C. (2009). Street-Level Bureaucracy, Interprofessional Relations, and Coping Mechanisms: A Study of Criminal Justice Social Workers in the Sentencing Process. *Law & Policy*, 31(4), 405-428. doi: 10.1111/j.1467-9930.2009.00306.x
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D. et Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work*, 8(2), 89-100. doi: 10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x
- Harris, M. S., Jackson, L. J., O'Brien, K. et Pecora, P. J. (2009). Disproportionality in education and employment outcomes of adult foster care alumni. *Children and Youth Services Review*, 31(11), 1150-1159. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.002>
- Head, B. W. et Alford, J. (2013). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*. doi: 10.1177/0095399713481601
- Heerde, J., Hemphill, S., Broderick, D., Florent, A. (2012). Associations between leaving out-of-home care and post-transition youth homelessness: A review. *Developing Practice*, 32, 35-52.
- Heerde, J. A., Hemphill, S. A. et Scholes-Balog, K. E. (2016). The impact of transitional programmes on post-transition outcomes for youth leaving out-of-home care: a meta-analysis. *Health & Social Care in the Community*, 26(1), 15-30. doi: 10.1111/hsc.12348
- Hélie, S., Turcotte, G., Turcotte, D. et Carignan, A. J. (2015). Le placement auprès de personnes significatives au Québec : portrait des enfants placés et du contexte d'intervention. *Revue canadienne de service social*, 32(1-2), 49-72.
- Hernes, T. (2005). The organization as nexus of institutional macro actors: the story of a lopsided recruitment case. Dans B. Czarniawska et T. Hernes (dir.), *Actor-network theory and organizing* (chap. 7, p. 112-128). Sweden : Liber and Copenhagen Business School Press.

Hernes, T. (2010). Actor-network theory, Callon's scallops, and process-based organization studies. Dans T. Hernes et S. Maitlis (dir.), *Process, sensemaking and organizing* (p. 161-184). United-Kingdom : Oxford University Press.

Hesjedal, E., Hetland, H. et Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437-445. doi: 10.1111/cfs.12093

Hodges, S., Hernandez, M. et Nesman, T. (2003). A Developmental Framework for Collaboration in Child-Serving Agencies. *Journal of Child and Family Studies*, 12(3), 291-305. doi: 10.1023/a:1023987710611

Höjer, I. et Sjöblom, Y. (2010). Young people leaving care in Sweden. *Child & Family Social Work*, 15(1), 118-127. doi: 10.1111/j.1365-2206.2009.00661.x

Hollingworth, K. E. (2012). Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: positive outcomes for educational participation. *Child & Family Social Work*, 17(4), 438-447. doi: 10.1111/j.1365-2206.2011.00797.x

Horwath, J. et Morrison, T. (2007). Collaboration, integration and change in children's services: critical issues and key ingredients. *Child Abuse Negl*, 31(1), 55-69. doi: 10.1016/j.chiabu.2006.01.007

Horwath, J. et Morrison, T. (2011). Effective inter-agency collaboration to safeguard children: Rising to the challenge through collective development. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 368-375. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.10.002>

Huq, J.-L., Reay, T. et Chreim, S. (2016). Protecting the Paradox of Interprofessional Collaboration. *Organization Studies*. doi: 10.1177/0170840616640847

Huxham, C. (1996). Advantage or inertia? Making collaboration work. *The new management reader*, 238-254.

Huxham, C. et Vangen, S. (2000). Ambiguity, Complexity and Dynamics in the Membership of Collaboration. *Human Relations*, 53(6), 771-806. doi: 10.1177/0018726700536002

Huxham, C. et Vangen, S. (2005). *Managing to Collaborate* [doi:10.4324/9780203010167] Routledge. doi: doi:10.4324/9780203010167

Institut de la statistique du Québec. (2015). *Coups d'oeil sur les régions et les MRC*. Récupéré de http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_12/region_12_00.htm

Jackson, S. et Ajayi, S. (2007). Foster Care and Higher Education. *Adoption & Fostering*, 31(1), 62-72. doi: 10.1177/030857590703100110

Jackson, S. et Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>

Jackson, S. et Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21(5), 569-583. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1998.0178>

- Johansson, H. et Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups — Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1135-1142. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.042>
- Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H. et Hunt, G. H. (2012). An Analysis of Teachers' and Paraeducators' Roles and Responsibilities with Implications for Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 19-24. doi: 10.1007/s10643-011-0487-4
- Kang-Yi, C. D. et Adams, D. R. (2015). Youth with Behavioral Health Disorders Aging Out of Foster Care: a Systematic Review and Implications for Policy, Research, and Practice. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 1-27. doi: 10.1007/s11414-015-9480-9
- Kelman, S., Hong, S. et Turbitt, I. (2012). Are There Managerial Practices Associated with the Outcomes of an Interagency Service Delivery Collaboration? Evidence from British Crime and Disorder Reduction Partnerships. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23, 609-630. doi: 10.1093/jopart/mus038
- Kerns, S. E. U., Pullmann, M. D., Putnam, B., Buher, A., Holland, S., Berliner, L., . . . Trupin, E. W. (2014). Child welfare and mental health: Facilitators of and barriers to connecting children and youths in out-of-home care with effective mental health treatment. *Children and Youth Services Review*, 46, 315-324. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.013>
- Klein, J. T. (2004). Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship. *Emergence: Complexity & Organization*, 6(1/2), 2-10.
- Lamothe, L. (2002). La recherche de réseaux de services intégrés : un appel à un renouveau de la gouverne. *Gestion*, 27(3), 23-30. doi: 10.3917/riges.273.0023
- Langley, A. (1999). Strategies for Theorizing from Process Data. *The Academy of Management Review*, 24(4), 691-710. doi: 10.2307/259349
- Langley, A. et Denis, J.-L. (2011). Beyond evidence: the micropolitics of improvement. *BMJ Quality & Safety* 20, 43-46.
- Langley, A., Smallman, C., Tsoukas, H. et Van De Ven, A. (2013). Process studies of change in organization and management: Unveiling temporality, activity, and flow *Academy of Management Journal*, 56(1), 1-13. doi: 10.5465/amj.2013.4001
- Langley, A. et Tsoukas, H. (2010). Introducing "Perspectives on process organization studies". Dans T. Hernes et S. Maitlis (dir.), *Process, Sensemaking and organizing* (p. 1-26). United-Kingdom : Oxford University Press.
- Larivée, S., Bédard, J., Kalubi, J.-C. et Larose, F. (2015). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention* Québec : Université de Montréal

- Larivière, C. (1998). L'entente cadre entre les CLSC et les centres jeunesse. Une étape dans la construction d'un continuum véritable de services aux jeunes. *Service social*, 47(3-4), 169-187. doi: 10.7202/706799ar
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381.
- Latour, B. (1999). On recalling ANT. Dans J. Law et J. Hassard (dir.), *Actor Network Theory and After* (chap. 2, p. 15-25). Oxford : Blackwell.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York : Oxford University Press.
- Law, J. (1999). After ANT: complexity, naming and topology Dans J. Law et J. Hassard (dir.), *Actor Network Theory and After* (chap. 1, p. 1-14). Oxford : Blackwell.
- Law, J. et Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Numéro aleph_udq000178046. Oxford : Blackwell.
- Lawson, H. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *J Interprof Care*, 18(3), 225-237. doi: 10.1080/13561820410001731278
- Leclerc, B.-S., Blanchard, L., Cantinotti, M., Couturier, Y., Gervais, D., Lessard, S. et Mongeau, S. (2014). The Effectiveness of Interdisciplinary Teams in End-of-Life Palliative Care: A systematic review of comparative studies. *Journal of Palliative Care*, 30(1), 44-54.
- Lecy, J., Mergel, I. A. et Schmitz, H. P. (2014). Networks in Public Administration: Current scholarship in review. *Public Management Review*, 16(5), 643-665. doi: 10.1080/14719037.2012.743577
- Lee, B. et Thompson, R. (2008). Comparing Outcomes for Youth in Treatment Foster Care and Family-style Group Care. *Children and Youth Services Review*, 30(7), 746-757.
- Lee, H., Robertson, P. J., Lewis, L., Sloane, D., Galloway-Gilliam, L. et Nomachi, J. (2012). Trust in a Cross-Sectoral Interorganizational Network: An Empirical Investigation of Antecedents. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(4), 609-631. doi: 10.1177/0899764011414435
- Lee, J., Courtney, M. E., Harachi, T. W. et Tajima, E. A. (2015). Labeling and the effect of adolescent legal system involvement on adult outcomes for foster youth aging out of care. *Am J Orthopsychiatry*, 85(5), 441-451. doi: 10.1037/ort0000090
- Lee, S., Benson, S., Klein, S. et Frank, T. (2015). Accessing quality early care and education for children in child welfare: Stakeholders' perspectives on barriers and opportunities for interagency collaboration. *Children and Youth Services Review*, 55, 170-181. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.06.003>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd. éd.). Numéro aleph_udq000125219. Montréal : Guérin.

Lemay, L. et Giguère, R. (2009). Le développement du pouvoir d'agir des parents de jeunes en difficultés multiples dans un contexte de médiation partenariale intersectorielle : quels référentiels et quels enjeux pour les médiateurs ? Dans I. R. e. I. S. Association Internationale pour la Formation (dir.), *Intervention sociale et développement. Quelles références pour quelles pratiques ?* (p. 28).

Lemay, L., Giguère, R. et Marchand, A. (2008). La médiation partenariale en contexte intersectoriel : intervention sociale en émergence, codéveloppement professionnel et recherche. *Société et jeunesse en difficulté*, (6).

Levasseur, L. et Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec *Éducation et Sociétés* (15), 169-188.

Lévesque, B. (2012). La nouvelle valeur publique, une alternative à la nouvelle gestion publique? *Vie Économique*, 4(2), 1-18.

Litt, J. S. et McCormick, M. C. (2015). Care coordination, the family-centered medical home, and functional disability among children with special health care needs. *Acad Pediatr*, 15(2), 185-190. doi: 10.1016/j.acap.2014.08.006

Liu, D., Tan, M. Y. L., Lim, A. Y.-Y., Chu, C. M., Tan, L. J. et Quah, S. H. (2014). Profiles of needs of children in out-of-home care in Singapore: School performance, behavioral and emotional needs as well as risk behaviors. *Children and Youth Services Review*, 44, 225-232. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.019>

Logsdon, J. M. (1991). Interests and Interdependence in the Formation of Social Problem-Solving Collaborations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(1), 23-37. doi: 10.1177/0021886391271002

Lotia, N. et Hardy, C. (2008). Critical perspectives on collaboration Dans S. Cropper, M. Ebers, C. Huxham et P. Smith Ring (dir.), *The oxford handbook of interorganizational relations* (p. 366-389). New York : Oxford University Press

Lussier, A. (2015). *Étude du lien entre la collaboration enseignant - technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement*. Université de Montréal Montréal

Lutton, L. (2010). *Qualitative Research Approaches for Public Administration* New-York : M.E. Sharpe.

Mandell, M. et Steelman, T. (2003). Understanding what can be accomplished through interorganizational innovations The importance of typologies, context and management strategies. *Public Management Review*, 5(2), 197-224. doi: 10.1080/1461667032000066417

Martin, P. Y. et Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. doi: 10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x

Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed. éd.). Numéro aleph_udq000118054. London Thousand Oaks, Calif. : SAGE Publications.

McClung, M. et Gayle, V. (2010). Exploring the care effects of multiple factors on the educational achievement of children looked after at home and away from home: an investigation of two Scottish local authorities. *Child & Family Social Work*, 15(4), 409-431. doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00688.x

McDougall, A., Goldszmidt, M., Kinsella, E. A., Smith, S. et Lingard, L. (2016). Collaboration and entanglement: An actor-network theory analysis of team-based intraprofessional care for patients with advanced heart failure. *Soc Sci Med*, 164, 108-117. doi: 10.1016/j.socscimed.2016.07.010

McLean, S. (2012). Barriers to collaboration on behalf of children with challenging behaviors: a large qualitative study of five constituent groups. *Child & Family Social Work*, 17(4), 478-486. doi: 10.1111/j.1365-2206.2011.00805.x

Meier, K. et O'Toole, L. (2003). Public Management and Educational Performance: The Impact of Managerial Networking. *Public Administration Review*, 63(6), 689-699. doi: doi:10.1111/1540-6210.00332

Meier, K. J. et O'Toole, J. L. J. (2001). Managerial Strategies and Behavior in Networks: A Model with Evidence from U.S. Public Education. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11(3), 271-294. doi: 10.1093/oxfordjournals.jpart.a003503

Melkman, E. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: An exploratory study of mediation. *Child Abuse & Neglect*, 72, 85-97. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.020>

Melkman, E., Refaeli, T. et Benbenishty, R. (2016). An empirical test of a model of academic expectations among youth in residential care. *Children and Youth Services Review*, 67, 133-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.05.023>

Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A. et Green, J. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *J Interprof Care*, 24(5), 514-523. doi: 10.3109/13561821003624622

Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* Québec

Mendis, K. (2015). One size does not fit all: the educational needs of children in out-of-home care. *Adoption & Fostering*, 39(2), 135-144. doi: 10.1177/0308575915588721

Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*. Pars : La Découverte.

Merdinger, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L. et Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare*, 84(6), 867-896.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015). *Getting results: Ontario's graduation rate* Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/gettingResultsGrad.html>

Morrison, M. et Glenny, G. (2012). Collaborative inter-professional policy and practice: in search of evidence. *Journal of Education Policy*, 27(3), 367-386. doi: 10.1080/02680939.2011.599043

Muller, P. (2010). Secteur. Dans *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 591-599). Paris : Presses de Sciences Po

Munson, M. R., Brown, S., Spencer, R., Edguer, M. et Tracy, E. (2015). Supportive Relationships Among Former System Youth With Mental Health Challenges. *Journal of Adolescent Research*, 30(4), 501-529. doi: 10.1177/0743558414554803

Nadeau, L., Jaimes, A., Rousseau, C., Papazian-Zohrabian, G., Germain, K., Broadhurst, J., . . . Measham, T. (2012). Partnership at the Forefront of Change: Documenting the Transformation of Child and Youth Mental Health Services in Quebec. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21(2), 91-97.

Noonan, K., Matone, M., Zlotnik, S., Hernandez-Mekonnen, R., Watts, C., Rubin, D. et Mollen, C. (2012). Cross-system barriers to educational success for children in foster care: The front line perspective. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 403-408. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.11.006>

O'Brien, M. (2012). Knowledge transfer resulting from the Improving Educational Outcomes for Children in Care conference: How it is helping a child welfare organization to build a long term educational strategy. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1150-1153. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.043>

O'Higgins, A., Sebba, J. et Gardner, F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 79, 198-220. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.06.004>

Okpych, N. J. et Courtney, M. E. (2014). Does education pay for youth formerly in foster care? Comparison of employment outcomes with a national sample. *Children and Youth Services Review*, 43, 18-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.04.013>

Olsen, J. P. (2006). Maybe It Is Time to Rediscover Bureaucracy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(1), 1-24. doi: 10.1093/jopart/mui027

Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches. (2016). *Les conséquences économiques du décrochages scolaires* Québec : Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches.

Paulsen, V. et Berg, B. (2016). Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 68, 125-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.07.006>

Paulsen, V. et Thomas, N. (2017). The transition to adulthood from care as a struggle for recognition. *Child & Family Social Work*, n/a-n/a. doi: 10.1111/cfs.12395

Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M. et al. (2004). *Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec*. GRISE.

Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1121-1129. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>

Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., . . . Herrick, M. A. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1459-1481. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.04.003>

Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., . . . Torres, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child & Family Social Work*, 11(3), 220-231. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00429.x

Percy-Smith, J. (2006). What Works in Strategic Partnerships for Children: a Research Review. *Children & Society*, 20(4), 313-323. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00048.x

Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes: disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 105-126.

Porsander, L. (2005). My name is Lifeboy : An emerging from an action net Dans B. Czarniawska et T. Hernes (dir.), *Actor-Network Theory and Organizing* (p. 14-30). Copenhagen : Liber/CBC Press.

Potvin, L. (2012). Intersectoral action for health: more research is needed! *Int J Public Health*, 57(1), 5-6. doi: 10.1007/s00038-011-0330-0

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, . . . Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'Éducation*, 24(4), 441-453. doi: 10.2307/1585897

Powell, W. W. et DiMaggio, P. J. (2012). *The new institutionalism in organizational analysis* University of Chicago Press.

Provan, K. G. et Milward, H. B. (1995). A Preliminary Theory of Interorganizational Network Effectiveness: A Comparative Study of Four Community Mental Health Systems. *Administrative Science Quarterly*, 40, 1. doi: 10.2307/2393698

Putnam-Hornstein, E., Hammond, I., Eastman, A. L., McCroskey, J. et Webster, D. (2016). Extended Foster Care for Transition-Age Youth: An Opportunity for Pregnancy Prevention and Parenting Support. *Journal of Adolescent Health*, 58(4), 485-487. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.015>

Québec, G. d. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* Québec : Gouvernement du Québec

Quest, A. D., Fullerton, A., Geenen, S. et Powers, L. (2012). Voices of youth in foster care and special education regarding their educational experiences and transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1604-1615. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.018>

Radey, M., Schelbe, L., McWey, L. M. et Holtrop, K. (2016). Me, myself and I: perceptions of social capital for mothers ageing out of the child welfare system. *Child & Family Social Work*, n/a-n/a. doi: 10.1111/cfs.12318

Radey, M., Schelbe, L., McWey, L. M., Holtrop, K. et Canto, A. I. (2016). "It's really overwhelming": Parent and service provider perspectives of parents aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 67, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.05.013>

René, J., Goyette, M., Bellot, C., Dallaire, N. et Panet-Raymond, J. (2001). L'insertion socioprofessionnelle des jeunes : le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité. *Lien social et Politiques*, (46), 125-139. doi: 10.7202/000328ar

Riebschleger, J., Day, A. et Damashek, A. (2015). Foster Care Youth Share Stories of Trauma Before, During, and After Placement: Youth Voices for Building Trauma-Informed Systems of Care. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(4), 339-360. doi: 10.1080/10926771.2015.1009603

Rigg, C. et O'Mahony, N. (2013). Frustrations in Collaborative Working. *Public Management Review*, 15(1), 83-108. doi: 10.1080/14719037.2012.686231

Ring, P. S. et van de Ven, A. H. (1994). Developmental Processes of Cooperative Interorganizational Relationships. *The Academy of Management Review*, 19(1), 90-118. doi: 10.2307/258836

Rittel, H. W. J. et Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. doi: 10.1007/bf01405730

Rodríguez, C., Langley, A., Béland, F. et Denis, J.-L. (2007). Governance, Power, and Mandated Collaboration in an Interorganizational Network. *Administration & Society*, 39(2), 150-193. doi: 10.1177/0095399706297212

Ryan, J. P., Perron, B. E. et Huang, H. (2016). Child Welfare and the Transition to Adulthood: Investigating Placement Status and Subsequent Arrests. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 172-182. doi: 10.1007/s10964-015-0305-1

Sabatier, P. A. (2007). The Need for Better Theories. Dans P. A. Sabatier (dir.), *Theories of the Policy Process*. Boulder : Westview Press.

San Martín-Rodríguez, L., Beaulieu, M.-D., D'Amour, D. et Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 132-147. doi: 10.1080/13561820500082677

San Martin-Rodriguez, L., D'Amour, D. et Leduc, N. (2008, Mar-Apr). Outcomes of interprofessional collaboration for hospitalized cancer patients. *Cancer Nurs*, 31(2), E18-27. doi: 10.1097/01.NCC.0000305701.99411.ac

Sandfort, J. et Milward, B. (2008). Collaborative service provision in the public sector Dans S. Cropper, M. Ebers, C. Huxham et P. Smith Ring (dir.), *The oxford handbook of interorganizational relations* (p. 147-174). New York : Oxford University Press.

Scherr, T. G. (2007). Educational Experiences of Children in Foster Care: Meta-Analyses of Special Education, Retention and Discipline Rates. *School Psychology International*, 28(4), 419-436. doi: 10.1177/0143034307084133

Scott, T. M. et Cooper, J. (2013). Tertiary-Tier PBIS in Alternative, Residential and Correctional School Settings: Considering Intensity in the Delivery of Evidence-Based Practice. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 101-119.

Séguin, C. (2016). La recension des écrits et la recherche documentaire. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (chap. 4, p. 670). Québec : Le Presses de l'Université du Québec.

Shin, S. H. (2003). Building evidence to promote educational competence of youth in foster care. *Child Welfare*, 82(5), 615-632.

Sicotte, C., D'Amour, D. et Moreault, M.-P. (2002). Interdisciplinary collaboration within Quebec community health care centres. *Social Science & Medicine*, 55(6), 991-1003. doi: [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00232-5](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00232-5)

Skelcher, C. et Sullivan, H. (2008). Theory-driven approaches to analysing collaborative performance. *Public Management Review*, 10(6), 751-771. doi: 10.1080/14719030802423103

Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 571-580. doi: 10.1111/j.1365-2214.2004.00468.x

Smith, B. D. et Mogro-Wilson, C. (2007). Multi-level influences on the practice of inter-agency collaboration in child welfare and substance abuse treatment. *Children and Youth Services Review*, 29(5), 545-556. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chidyouth.2006.06.002>

Sørensen, E. et Torfing, J. (2012). Introduction Collaborative Innovation in the Public Sector. *Innovation Journal*, 17(1), 1-14.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Stake, R. (2000). Case studies Dans N. K. Denzin, et al (dir.), *Handbook of Qualitative Research 2e edition* (p. 435-454). Thousand Oaks: Sage.

Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29(2), 139-161. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chidyouth.2006.05.001>

Stone, S. et Zibulsky, J. (2015). Maltreatment, academic difficulty, and systems-involved youth: Current evidence and opportunity *Psychology in the Schools*, 52(1), 22-39. doi: 10.1002/pits.21812

Stott, T. (2013). Transitioning youth: Policies and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 35(2), 218-227.

Sullivan, H. et Skelcher, C. (2003). Working Across Boundaries: Collaboration in Public Services. *Health & Social Care in the Community*, 11(2), 185-185. doi: 10.1046/j.1365-2524.2003.04183.x

Sylvain, C. et Lamothe, L. (2012). Sensemaking: a driving force behind the integration of professional practices. *J Health Organ Manag*, 26(6), 737-757. doi: 10.1108/14777261211276998

Tadrissi, P. et Russell, J. (2016). Foster care experiences in youth literature: Literary analysis provides insights into how young people talk about, comprehend, and internalize the phenomenon of foster care. *Child Abuse & Neglect*, 54, 86-96. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.12.002>

Tam, C., Bridget, F., Curry, S. et Abrams, L. (2016). Where Are the Beds? Housing Locations for Transition Age Youth Exiting Public Systems *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 97(2), 111-119.

Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A. et Gascon, H. (2010). *L'évaluation de l'implantation et des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Quebec :

Teulier, R. et Rouleau, L. (2013). Middle Managers' Sensemaking and Interorganizational Change Initiation: Translation Spaces and Editing Practices. *Journal of Change Management*, 13(3), 308-337. doi: 10.1080/14697017.2013.822674

Thomson, A. M. et Perry, J. L. (2006). Collaboration Processes: Inside the Black Box. *Public Administration Review*, 66, 20-32. doi: 10.1111/j.1540-6210.2006.00663.x

Thomson, A. M., Perry, J. L. et Miller, T. K. (2007). Conceptualizing and measuring collaboration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 23-56.

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N. et Crawford, M. (2011). The school to work transition for young people in state care: perspectives from young people, carers and professionals. *Child & Family Social Work*, 16(3), 345-352. doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00749.x

Touati, N., Contandriopoulos, A.-P., Denis, J.-L., Rodriguez, R., Sicotte, C. et Nguyen, H. (2001). Une expérience d'intégration des soins dans une zone rurale: les enjeux de la mise en oeuvre. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 8(2), 93-108.

Touati, N. et Maillet, L. (2017a). Co-créez à l'intérieur de réseaux hybrides: pas un long fleuve tranquille! Analyse critique d'un processus d'innovation *RISA*.

Touati, N. et Maillet, L. (2017b). Soutenir l'émergence d'une écologie d'espaces d'innovation grâce à des communautés stratégiques: leçons d'expérience au Québec. *Revue Politiques et Management Public*, 34(3-4), 247-266.

Touati, N., Rodriguez, C., Paquette, M.-A. et Denis, J.-L. (2017). Understanding the emergence and development of medical collaboration across organizational boundaries: A longitudinal case study. *Health (London)*, 1-23. doi: 10.1177/1363459317724852

Tourigny, M., Poirier, M.-A., Dion, J. et Boisvert, J. (2010). Recommandation de placement de l'enfant dans le contexte de la protection de la jeunesse : Facteurs associés. *Revue de psychoéducation*, 39(2), 165-187.

Tremblay, C., Joly, J., Haines, V. et Lanctôt, N. (2016). Liens entre le roulement du personnel vécu et l'évolution clinique d'adolescentes hébergées en centre de réadaptation. *Canadian Social Work Review*, 33(2), 179-202.

Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R. et Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 979-994. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2007.11.019>

Tseng, S. h., Liu, K. et Wang, W.-L. (2011). Moving toward being analytical: A framework to evaluate the impact of influential factors on interagency collaboration. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 798-803. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.11.028>

UNESCO. (2000). *Le droit à l'éducation: Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie* : Éditions UNESCO

Vacca, J. S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children — What can the schools do to help? *Children and Youth Services Review*, 30(9), 1081-1087. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2008.02.003>

Vangen, S., Hayes, J. P. et Cornforth, C. (2015). Governing Cross-Sector, Inter-Organizational Collaborations. *Public Management Review*, 17(9), 1237-1260. doi: 10.1080/14719037.2014.903658

Vangen, S. et Huxham, C. (2006). Achieving collaborative advantage: understanding the challenge and making it happen. *Strategic Direction*, 22(2), 3-5. doi: doi:10.1108/02580540610644023

Villegas, S., Rosenthal, J., O'Brien, K. et Pecora, P. J. (2014). Educational outcomes for adults formerly in foster care: The role of ethnicity. *Children and Youth Services Review*, 36, 42-52. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.11.005>

Weinberg, L. A., Zetlin, A. et Shea, N. M. (2009). Removing barriers to educating children in foster care through interagency collaboration: a seven county multiple-case study. *Child Welfare*, 88(4), 77-111.

Weist, M. D., Lowie, J. A., Flaherty, L. T. et Pruitt, D. (2001). Collaboration among the education, mental health, and public health systems to promote youth mental health. *Psychiatr Serv*, 52(10), 1348-1351. doi: 10.1176/appi.ps.52.10.1348

White, C., O'Brien, K., Pecora, P. et Buher, A. (2015). Mental Health and Educational Outcomes for Youth Transitioning From Foster Care in Michigan. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 96(1), 17-24. doi: doi:10.1606/1044-3894.2015.96.2

White, D. (2016). Des savoirs au pouvoir ? La mobilisation d'Approches relationnelles pour la recherche action. Dans B. Brossard et D. White (dir.), *La santé en réseaux: Explorations des approches relationnelles dans la recherche sociale au Québec* (chap. 2, p. 45-71). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Willem, A. et Gemmel, P. (2013). Do governance choices matter in health care networks?: an exploratory configuration study of health care networks. *BMC Health Serv Res*, 13, 229. doi: 10.1186/1472-6963-13-229

Willem, A. et Lucidarme, S. (2014). Pitfalls and Challenges for Trust and Effectiveness in Collaborative Networks. *Public Management Review*, 16(5), 733-760. doi: 10.1080/14719037.2012.744426

Williams, P. (2012). *Collaboration in public policy and practice* Chicago : Policy press.

Willumsen, E. (2008). Interprofessional collaboration - a matter of differentiation and integration? Theoretical reflections based in the context of Norwegian childcare. *J Interprof Care*, 22(4), 352-363. doi: 10.1080/13561820802136866

Wulczyn, F., Smithgall, C. et Chen, L. (2009). Child Well-Being: The Intersection of Schools and Child Welfare. *Review of Research in Education*, 33(1), 35-62. doi: 10.3102/0091732x08327208

Yergeau, É., Pauzé, R. et Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Interventions*, 127, 58-69.

Zetlin, A., MacLeod, E. et Kimm, C. (2012). Beginning Teacher Challenges Instructing Students Who Are in Foster Care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13. doi: 10.1177/0741932510362506

Zetlin, A., Weinberg, L. et Kimm, C. (2003). Are the Educational Needs of Children in Foster Care Being Addressed? *Children & Schools*, 25(2), 105-119. doi: 10.1093/cs/25.2.105

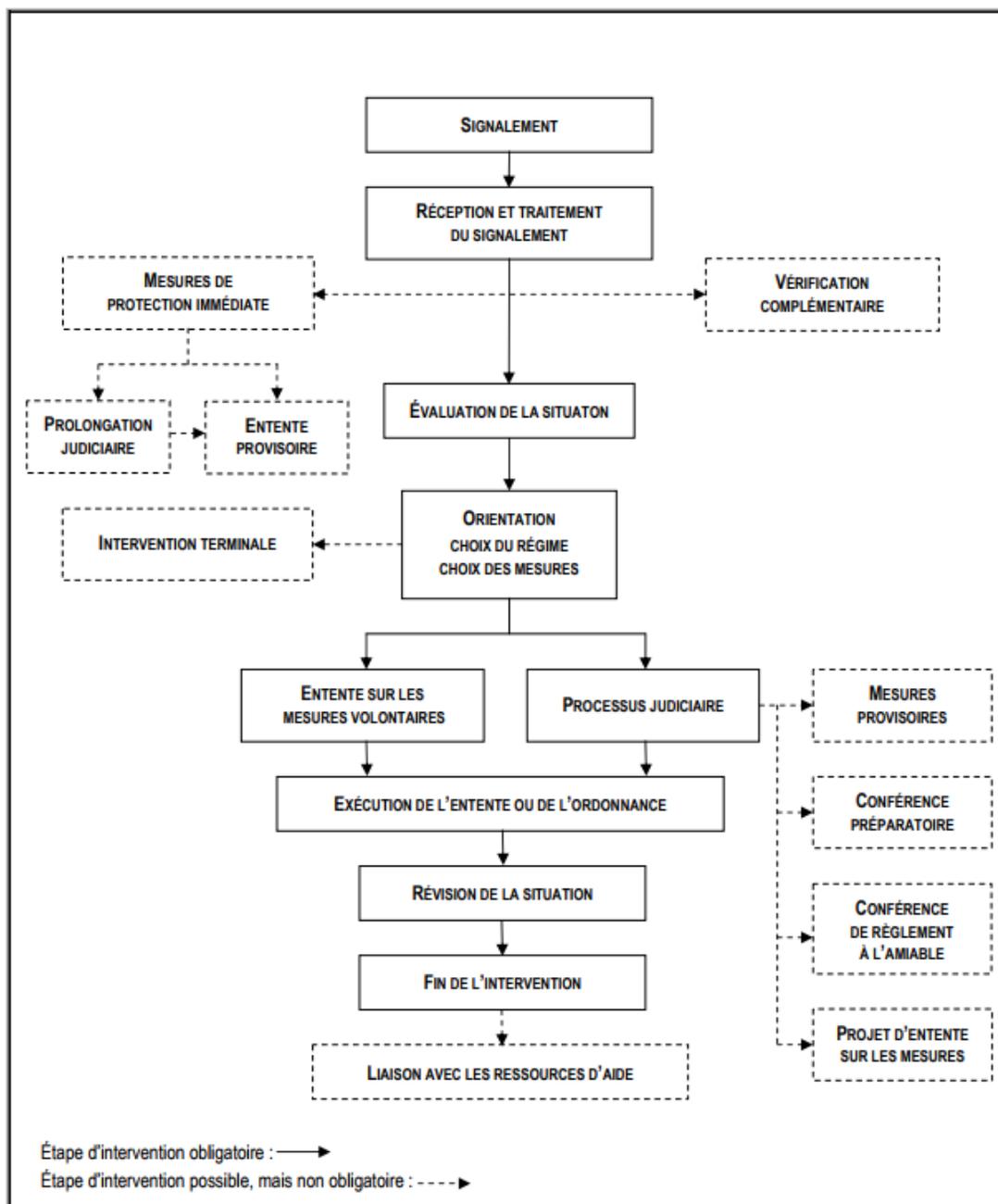
Zetlin, A. G. et Weinberg, L. A. (2004). Understanding the Plight of Foster Youth and Improving Their Educational Opportunities. *Child Abuse Negl*, 28(9), 917-923. doi: 10.1016/j.chiabu.2004.03.010

Zetlin, A. G., Weinberg, L. A. et Shea, N. M. (2006). Seeing the Whole Picture: Views from Diverse Participants on Barriers to Educating Foster Youths. *Children & Schools*, 28(3), 165-173.

Zorc, C. S., O'Reilly, A. L., Matone, M., Long, J., Watts, C. L. et Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Child Youth Serv Rev*, 35(5), 826-833. doi: 10.1016/j.chilyouth.2013.02.006

ANNEXES

Annexe 1. Schéma d'intervention en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse



Source : Gouvernement du Québec (2010 : 403)

Annexe 2. Canevas d'entretien Jeunes

1. Qu'est-ce que ça représente pour toi l'école ?
2. Avec qui discutes-tu de ton parcours scolaire ?
 - a. Récemment.
 - b. Fréquemment.
3. Comment ces gens t'accompagnent-ils dans ton parcours scolaire, quel est leur rôle ?
 - a. Actions.
 - b. Discours.
4. À l'école comment décrirais-tu le rôle de l'enseignant, de l'éducateur en classe et de la direction ?
Quels sont les interactions que tu avec eux ?
5. Qui influence ton parcours scolaire et de quelle façon ?
 - a. Encouragement.
 - b. Personnes nuisibles.
6. Depuis que tu es ici, as-tu participé à des rencontres lors desquelles on a abordé ton parcours scolaire ?
 - a. Personnes présentes.
 - b. Thème de la rencontre.
 - c. Place du jeune.
 - d. Choix.
7. Peux-tu me parler de ton parcours scolaire depuis que tu es arrivé ici ?
 - a. Délai d'inscription.
 - b. Démarches ou des rencontres.
 - c. Des problèmes que tu as rencontrés.
 - d. Des bons coups.
8. Qu'est-ce qui influence ta réussite scolaire et dans quelle sens depuis que tu es ici ?
 - a. Des obstacles à ta réussite scolaire.
 - b. Des choses qui facilitent ta réussite.
9. Aurais-tu une recommandation ? Si on pouvait améliorer ton expérience en lien avec l'école ici qu'est-ce qu'il faudrait faire ? Pourquoi ?

Annexe 3. Canevas d'entretien Parents

- 1- Pourriez-vous me parler de **vos** expérience en lien avec le parcours scolaire de votre enfant ?
- 2- Durant le parcours de votre enfant et jusqu'à aujourd'hui, quel a été **vos** lien avec l'école ?
- 3- Avez-vous été confronté à certains **obstacles** durant son parcours scolaire ? Lesquels?
- 4- Plus particulièrement **en lien avec le centre jeunesse**, avez-vous participé à des rencontres ou on a parlé du parcours scolaire de votre enfant ?
 - a. Pourriez-vous me parler du déroulement de ses rencontres et des composantes de son parcours scolaire dont vous avez parlé ? (transition, fonctionnement à l'école, exclusion, absence, suite, etc.)
- 5- Avez-vous eu des **contacts avec le personnel scolaire de l'école du centre** ? Si oui de quel type ? Sinon aimeriez-vous en avoir et pourquoi ?
- 6- Comment voyez-vous **vos** rôle actuellement en lien avec le parcours scolaire de votre enfant ?
- 7- Pourriez-vous me parler **des informations** que vous recevez sur le parcours scolaire de votre enfant et de comment vous recevez ces informations ?
- 8- Auriez-vous des **suggestions ou des recommandations** qui pourrait ou qui aurait pu améliorer votre expérience en lien avec le parcours scolaire de votre enfant ?

Annexe 4. Canevas d'entretien Éducateurs

1. Comment décrieriez-vous votre rôle en lien avec la scolarité des jeunes ici ? Dans votre quotidien, comment cela se traduit ? Quelles actions faites-vous ?
2. Comment décrieriez-vous la scolarité des jeunes en situation de placement ?
 - a. Est une problématique complexe, pourquoi ?
3. Pourriez-vous me parler de ce que la collaboration représente pour vous ? Pourquoi vous semble-t-elle nécessaire au regard de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement ?
4. Dans votre quotidien, comment ça se traduit la collaboration ? Y a-t-il des éléments qui facilitent ou qui entraves selon vous la collaboration ?
 - Avec qui discutez-vous de la scolarité des jeunes ? Quel genre d'actions émergent de ces discussions ? Y a-t-il d'autres personnes à qui vous aimeriez faire appel et pourquoi ? (ex. professionnels scolaires ? collaborateurs ? agents de relations humaines ? parents ?)
5. Est-ce qu'il y a eu des changements importants dans l'établissement depuis que vous êtes arrivés ? Depuis combien de temps êtes-vous ici ? Ces changements ont-ils eu un impact sur votre rôle et sur vos pratiques en lien avec la scolarité des jeunes ?
6. Si vous pensez à un jeune dont vous êtes responsable, pouvez-vous me décrire les actions qui ont été posées en lien avec sa scolarité depuis son arrivée ? Quels acteurs ou outils ont été mobilisés et pourquoi ?
7. Avez-vous participé récemment ou dans le passé à des activités ou à des formations conjointes avec le scolaire ? Qu'est-ce que c'est activité vous ont apporté ? Avez-vous posé de nouvelles actions suite à ces activités ? (Pourriez-vous me parler du comité conjoint ? De son rôle, des retombées, des changements dans le fonctionnement et ses impacts ?)
8. Avez-vous participé à des activités en lien avec l'élaboration du guide *L'accompagnement de l'élève du Centre jeunesse dans sa réussite à l'école* ? Qu'est-ce que cela vous a amené ?
9. Y a-t-il d'autres éléments en lien la réussite scolaire des jeunes ou la collaboration que vous souhaiteriez partager ? Des recommandations ?

Annexe 5. Canevas d'entretien Enseignants

1. Pourriez-vous me parler de ce que la collaboration représente pour vous ? Pourquoi vous semble-t-elle nécessaire au regard de la réussite scolaire des jeunes en situation de placement ?
2. Dans votre quotidien, comment ça se traduit la collaboration ? Y a-t-il des éléments qui facilitent ou qui entravent selon vous la collaboration ? Comment décririez-vous votre rôle dans l'accompagnement à la scolarité des jeunes en situation de placement ?
 - a. À quelle fréquence participez-vous aux réunions d'équipe des unités ? Qu'est-ce que cela vous apporte ?
 - b. Réalisez-vous un portrait de classe ? Qu'est-ce que cela apporte ?
3. Avec qui discutez-vous de la scolarité des jeunes de votre classe ? Quel genre d'actions émergent de ces discussions ? Y a-t-il d'autres personnes à qui vous aimeriez faire appel et pourquoi ? (ex. professionnels scolaires ? collaborateurs ? travailleurs sociaux ? parents ?)
4. Est-ce qu'on peut dire selon vous que la scolarité des jeunes en situation de placement est une problématique complexe, pourquoi ?
5. Vos liens/ relations avec ces différents acteurs ont-ils changés depuis que vous travaillez ici ? Y a-t-il eu des changements importants dans l'établissement depuis que vous êtes arrivés ? Ces changements ont-ils eu un impact sur votre rôle ou sur vos pratiques de collaboration ?
6. Avez-vous participé à des activités ou à des formations conjointes avec le CISSS/Centre jeunesse. Avez-vous posé de nouvelles actions suite à ces activités ? Vision des deux milieux ? Comment voyez-vous le rôle du comité conjoint ?
7. Avez-vous l'impression que « c'est l'affaire de tout le monde le scolaire » ? Pourquoi ? Comment voyez-vous le rôle des éducateurs en lien avec la scolarité ? Comment voyez-vous le roulement d'éducateurs à l'école ?
8. Avez-vous des supervisions par vos directions ? Quels sont généralement les thèmes abordés ? Est-ce que la collaboration est abordée ?
9. Comment décririez-vous le milieu dans lequel vous enseignez ?
10. y a-t-il d'autres éléments en lien la réussite scolaire des jeunes ici ou de la collaboration que vous souhaiteriez partager ? Est-ce que vous auriez des recommandations ?

Annexe 6. Canevas d'entretien professionnels

1. Pourriez-vous me parler de votre rôle d'intervenante sociale ?
 - a. Comment ça se traduit au quotidien ?
 - b. Quels sont les particularités liées à la protection de la jeunesse et plus spécifiquement au travail avec des jeunes hébergés en centre de réadaptation ?
2. Comment décririez-vous les parcours scolaire ou la scolarité des jeunes qui sont hébergés en centre de réadaptation ?
 - a. Quels sont les enjeux ?
 - b. Est-ce une préoccupation ? Et pourquoi ?
3. Avez-vous des mécanismes de suivi de la scolarité des jeunes qui sont placés ?
4. Selon votre expérience qui est concerné par la scolarité des jeunes hébergés ? Et comment définiriez-vous leur rôle dans l'accompagnement des jeunes ?
 - a. La place des parents ?
5. Comment voyez-vous la collaboration interprofessionnelle autour de la scolarité des jeunes qui sont hébergés en centre de réadaptation ?
 - a. Des éléments facilitateurs, des blocages ?
6. Qu'est-ce que ça représente pour vous la collaboration ?
 - a. Quels répercussions la collaboration peut-elle avoir sur le fonctionnement de l'organisations et sur les jeunes qui sont hébergés et leur famille ?
7. Y a-t-il eu des transformations au niveau organisationnel qui impacte l'accompagnement des jeunes et la collaboration inter professionnel ?
 - a. Comment et quels sont ces répercussions ?
8. Avez-vous travaillé au centre de réadaptation comme éducatrice ?
 - a. Quelles étaient selon vous les difficultés ou les facilitateurs dans l'accompagnement à la scolarité des jeunes ?
 - b. Avez-vous participé à des activités lien avec le guide d'accompagnement de l'élève dans sa réussite à l'Ilot des Appalaches ?
9. Si vous aviez une recommandation, quelque chose que vous souhaiteriez voir changer ou mettre place qui permettrait selon vous d'améliorer la réussite scolaire des jeunes qui sont hébergés ici ce serait quoi ?

Annexe 7. Canevas d'entretien gestionnaires

1. Pourriez-vous me parler de votre rôle de coordonnateur ? Comment ça se traduit au quotidien ?
2. Est-ce qu'il y a des implications dans votre travail du fait d'être deux organisations (école et le centre de réadaptation) sur un même « campus » ?
 - a. Quelles sont-elles ?
3. Sur quels enjeux êtes-vous amené à collaborer ? Avec qui collaborez-vous ?
 - a. Y a-t-il des contraintes, des difficultés ou des facilitateurs ?
4. Y-a-t-il eu des changements organisationnels qui ont eu selon vous des répercussions, positives ou négatives, sur la collaboration entre vos organisations ?
5. Qu'est-ce que ça représente pour vous la collaboration ?
 - a. Quels répercussions la collaboration peut-elle avoir sur le fonctionnement de l'organisations ?
 - b. ...et sur les jeunes qui sont hébergés et leur famille ?
6. Comment voyez-vous la collaboration inter professionnelle autour de la scolarité des jeunes qui sont hébergés ici ?
 - a. Qui est concerné ?
7. Avez-vous participé à des activités liées au guide d'accompagnement de l'élève du centre jeunesse dans sa réussite à l'Îlot-des-Appalaches ?
 - a. Développement, mise en œuvre, pérennisation ?
8. La scolarité des jeunes ici comment la décrieriez-vous ?
 - a. Est-ce une préoccupation ? Et pourquoi ?
9. Avez-vous des mécanismes de suivi de la scolarité des jeunes qui sont placés ?
 - a. Utilisation des données PIJ ?
10. Si vous aviez une recommandation, quelque chose que vous souhaiteriez voir changer ou mettre place qui permettrait selon vous d'améliorer la réussite scolaire des jeunes qui sont hébergés ici ce serait quoi ?

Annexe 8. Grille d'observation

1. Comment la réunion est-elle structurée ?
2. Par qui et comment la rencontre est-elle animée ? Quelle est le lien entre l'animation et la participation des intervenants ?
3. Quelles sont les interactions entre les différents acteurs présents ?
4. Qui problématise quel enjeu ?
5. Comment cet acteur réussit-il ou non à intéresser les autres ?
6. Quelles sont les controverses ?
7. L'enrôlement des membres dans le comité ?
8. L'enrôlement des solutions ?

Annexe 9. Certification éthique



Le 31 janvier 2017

Madame Nasser Touafi
À l'attention de madame Élodie Marion
École nationale d'administration publique
4750, avenue Henri-Julien, 5^{ème} étage
Montréal (Québec) H2T 3E5

Objet : Autorisation de réaliser la recherche suivante :
« L'émergence, la mise en œuvre et la pérenniation de la collaboration Inter organisationnelle et Inter professionnelle entourant la scolarité des jeunes en situation de placement » - 2017-011

Madame,

Nous avons le plaisir de vous autoriser à réaliser la recherche identifiée en titre au CISSS [redacted].
Cette autorisation vous permet de réaliser la recherche à la direction du programme jeunesse.

L'examen éthique a été effectué par le CER de notre établissement qui a confirmé dans sa lettre du 31 janvier 2017 le résultat positif de l'examen éthique du projet.

Cette autorisation vous est donnée à condition que vous vous engagiez à :

- respecter le cadre réglementaire de notre établissement sur les activités de recherche, notamment pour l'identification des participants à la recherche;
- utiliser la version des documents se rapportant à la recherche approuvée par le CER ; et
- respecter les exigences fixées par le CER pour le suivi éthique continu de la recherche.

Veillez vous adresser à madame Marjolaine Picard, spécialiste en activités cliniques à la direction du programme jeunesse qui agira comme répondante pour votre projet de recherche. La personne à joindre pour toute question relative à cette autorisation ou à son renouvellement ou au sujet de changements d'ordre administratif qui auraient été apportés à la version des documents se rapportant à la recherche approuvée par le CER, est madame Jenny Kaeding du Guichet unique de la recherche (jur.ci55-ca@555.gouv.qc.ca).

La directrice administrative de recherche,

Véronique Boutier

VB/jk

c. c. : Guichet unique de la recherche du CISSS [redacted]



Annexe 10. Script à l'intention des parents

À l'attention de l'éducateur de rencontre de _____
(Nom, prénom du jeune)

Objet : Participation du jeune et de son parent à un projet de recherche portant sur la scolarité des jeunes en situation de placement et sur la collaboration

Afin que le jeune puisse participer au projet, l'autorisation verbale de son parent ou de son tuteur légal est nécessaire. Le parent doit également donner au préalable son consentement afin de que la chercheuse puisse le contacter.

Voici quelques informations à fournir afin d'obtenir l'autorisation du parent :

« Votre adolescent et vous êtes invités à participer à un projet de recherche. Ce projet a pour objectif de mieux comprendre comment la scolarité des jeunes est prise en charge au centre de réadaptation. **Cela permettra d'identifier les bons coups et les enjeux liés à la prise en charge de la scolarité.** L'information Cela permettra de mieux répondre aux besoins de soutiens et de ressources des jeunes en centre de réadaptation. **Concrètement, votre enfant serait invité à participer à une rencontre individuelle d'une durée d'environ 30 minutes. Quant à vous, vous seriez contacté pour un entretien téléphonique d'environ 30 minutes. À la fin de la rencontre, votre enfant recevra une compensation de 10\$. Vous recevrez aussi 10\$ pour votre participation à un entretien téléphonique.** Il est entendu que votre participation et celle de votre enfant est tout à fait volontaire. Vous serez libre d'y mettre fin sans avoir ni à motiver votre décision. Votre refus de participer n'affectera d'aucune façon les services qu'ils lui sont offerts. »

Le parent consent-il à ce que son enfant participe au projet ? Oui Non

Coordonnées de la personne avec qui la chercheuse peut entrer en contact pour prendre rendez-vous
(Nom, prénom, # téléphone)

Le parent accepte-t-il d'être contacté ? Oui Non

Nom, prénom du parent :

Coordonnées du parents (# de téléphone ou courriel) :

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à contacter Élodie Marion, doctorante responsable du projet à l'adresse suivante : elodie.marion@enap.ca ou au 514-849-3989 poste 3803.

Annexe 11. Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-INTERVENANTS, PROFESSIONNELS ET GESTIONNAIRES

Titre du projet de recherche

L'émergence, la mise en œuvre et la pérennisation de la collaboration inter organisationnelle et inter professionnelle entourant la scolarité des jeunes en situation de placement

Chercheur principal

Élodie Marion, doctorante, École nationale d'administration publique, elodie.marion@enap.ca

Introduction

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche concernant la collaboration et l'accompagnement à la scolarité des jeunes en situation de placement. Avant d'accepter d'y participer, il est important de prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement décrit le but de ce projet de recherche, les procédures, les avantages et les inconvénients liés à votre participation. Il précise également votre droit de mettre fin à votre participation en tout temps. Il présente aussi les coordonnées des personnes avec qui vous pouvez communiquer, au besoin. Enfin, je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description et but du projet de recherche

Le projet de recherche auquel je vous propose de participer a pour objectif de comprendre comment s'actualise la collaboration entourant la scolarisation des jeunes en situation de placement en centre de réadaptation. Plus précisément, je souhaiterais vous parler de votre rôle et des pratiques entourant la scolarité des jeunes pris en charge. L'information que vous fournirez sera utile afin de développer des stratégies de planification de services qui permettant de répondre aux besoins de soutiens et de ressources des jeunes.

Nature et durée de la participation au projet de recherche

Si vous indiquez, après avoir lu ce formulaire de consentement, votre désir de participer à cette étude, vous participerez à un entretien individuel d'une durée d'environ 45 minutes. L'entretien sera enregistré afin d'une part d'assurer l'exactitude de vos propos et d'autre part afin de me permettre de revoir les points essentiels. Les enregistrements audios seront par la suite transcrits mot à mot et ensuite détruits.

Avantages pouvant découler de la participation au projet de recherche

La participation à ce projet vous permet d'une part de faire entendre votre voix au sujet de l'accompagnement à la scolarité des jeunes en situation de placement. Il se peut que vous ne retiriez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, de nombreuses personnes trouvent gratifiant de partager leurs expériences personnelles.

Inconvénients pouvant découler de la participation au projet de recherche

La participation à cette étude requiert de votre temps. Certains participants peuvent trouver que le temps nécessaire afin de participer à l'étude est inconfortable.

Retrait de la participation au projet de recherche

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous restez, à tout moment, libre d'y mettre fin sans avoir ni à motiver votre décision ni à subir de préjudice.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, je recueillerai et consignerais dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Toutes les informations recueillies demeureront strictement confidentielles dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Je conserverai la clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée. Aucun propos ne sera par ailleurs versé dans votre dossier d'employé.

J'utiliserai les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement. Ces données seront conservées pendant 4 ans. Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier. Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis, et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que je détiendrai ces informations. Toutes les informations d'identification personnelle seront retirées des transcriptions. Toutes les données seront conservées sur une clé USB, dans un tiroir fermé à clé, du bureau 4111, également fermé à clé, à l'École nationale d'administration publique, campus Montréal. À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourra être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche du CISSS Alphonse-Desjardins ou par une personne nommée par un organisme autorisé. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

En cas de plainte

Pour tout problème concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez, après en avoir discuté avec la personne responsable du projet, expliquer vos préoccupations à la commissaire aux plaintes et à la qualité des services du CISSS, ou un membre de son équipe, au numéro 1 877 986-3587.

Surveillance éthique du projet de recherche

Le comité d'éthique de la recherche du CISSS a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire de consentement et au protocole de recherche. Pour toute information, vous pouvez joindre madame Jenny Kaeding, coordonnatrice du comité d'éthique de la recherche, ou son représentant, au (418) 835-7121, poste 1256.

Déclaration du chercheur ou de son représentant

« J'ai expliqué au participant le projet de recherche et le présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées. »

Élodie Marion

Nom du chercheur ou de son représentant

Signature du chercheur ou de son représentant

Fait à _____,

le _____.

Consentement du participant

En signant ce *Formulaire de consentement*, je ne renonce à aucun de mes droits et je ne libère pas le chercheur responsable de ce projet de recherche et l'établissement de leur responsabilité civile et professionnelle.

« J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. Après réflexion, je consens à participer à ce projet de recherche et aux conditions qui y sont énoncés. »

Nom du participant

Signature du participant

Nom du témoin

Signature du témoin

Fait à _____,

le _____.